« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة — المجلد التاسع
(١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) — الجزء (٦٧) ١٩٩٤

رئيس التحرير

أ . د . سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

أ . د . محمود كامل الناقة

سكرتيرو التحرير

د. مصطفى عبد القادر عبد الله
أ.د. محمد وجيه زكى الصاوى
د. سلامة صابر

هيئة التحرير

أ.د. حامد عبد السلام زهران
أ.د. رشدى أحمد طعيمة
أ.د. عبد الفتاح حجاج
أ.د. فؤاد أبو حطب
أ.د. فيليب اسكاروس
أ.د. زينب حسن حسن
أ.د نبيل أحمد عامر

اشرف على اخراج هذا العدد
دكتور/محمد عبد القوى شبل الغنام

التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

قواعـــد النشر

— جميع الدراسات والابحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى ٠

— ترسل الدراسات والابحاث باسم رئيس التحرير (كلية التربية بجامعة عين شمس ، روكسى ، مصر الجديدة القاهرة) (أو على رابطة التربية الحديثة ، ١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) ٠

— تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتـــوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى ١٢٠٠ كلمـــة (حوالى ٣٥ صفحة فولسكاب) ٠

— تخضع الدراسات والابحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ٠

— تسلسل الهوامش وتجمع فى نهاية الدراسة مع اثبات البيانات الكاملة عن المصدر عند ذكره أول مرة ، وذكر رقم الصفحة التى رجع اليها عند كل اشارة الى المصدر ٠

— لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة الى أى جهة أخرى اذا قدمت الى هذه المجلة ٠

— لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عام من تاريخ النشر الا بموافقة صريحة من التحرير ٠

— من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية ٠

— للتحرير اختصار الدراسات المطولة بما لا يخل بأفكارها الاساسية ٠

— الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها ٠

— ترتيب البحوث والدراسات المنشورة يخضع فقط للظـــروف الفنية ولا يعكس ترتيبا فى « التقدير » ٠

مستشـــارو التحـــرير

قام بتحكيم الأبحاث والدراسات التى قدمت للمجلة (وفقا للترتيب الأبجدى)

أ٠د٠ ابراهيم بسيونى عميرة
أ٠د ابراهيم حافظ
أ٠د٠ ابراهيم عصمت مطاوع
أ٠د٠ ابراهيم قشـقوش
أ٠د٠ أحمد اللقـــانى
أ٠د٠ أحمد المهدى عبد الحليم
أ٠د٠ أحمد عبد العزيز سلامة
أ٠د٠ أحمد كمال عاشور
أ٠د٠ أمـــال مختـار
أ٠د٠أمينة كاظم
أ٠د٠ أنور الشرقاوى
أ٠د٠ جابر عبد الحميد جابر
أ٠د٠ حامد العبـــد
أ٠د٠ حامد زهـران
أ٠د٠ حامد عمـــار
أ٠د٠ حسان محمد حسان
أ٠د٠ حسن الفقى
أ٠د٠ حسن شـــحاته
أ٠د٠ حلمى أحمد الوكيل
أ٠د٠ حلمى المليجى
أ٠د٠ رشـــدى طعيمة
أ٠د٠ رشـدى فـام
أ٠د٠ زينب الشربينى
أ٠د٠ سامية القطان
أ٠د٠ سعد عبد الرحمن
أ٠د٠ سعد مرسى أحمد
أ٠د٠ سعد يسى
أ٠د٠ سعيد اسماعيل على
أ٠د٠ سليمان الخضرى
أ٠د٠ سيد خير الله
أ٠د٠ سيد عثمان
أ٠د٠ شكرى عباس
أ٠د٠ صبرى الدمرداش
أ٠د٠ صلاح حوطر
أ٠د٠ ضياء زاهـــر
أ٠د٠ صـفاء الأعسر
أ٠د٠ طلعت منصور

د٠ عبد الراضى ابراهيم
أ٠د٠ عبد الرحمن النقيب
أ٠د٠ عادل عز الدين
أ٠د٠ عبد السلام عبد الغفار
أ٠د٠ عبد السميع سيد أحمد
أ٠د٠ عبد الفتاح حجاج
أ٠د٠ عبد الفتاح جلال
أ٠ د٠ عبد الغنى عبود
أ٠د٠ عبد اللطيف فؤاد
أ٠د٠ عبد المسيح داود
أ٠د٠ عرفات عبد العزيز
أ٠د٠ عزيز حنـا
أ٠د٠ عنايات زكى
أ٠د٠ فاروق اللقـانى
أ٠د٠ فاروق صـادق
أ٠د٠ فاروق عبد السلام
أ٠د فايز مـــراد
أ٠د٠ فتح الباب عبد الحليم
أ٠د٠ فتحى يونس
أ٠د٠ فؤاد أبو حطب
أ٠د٠ فؤاد قلادة
أ٠د٠ فكرى حسن ريان
أ٠د٠ كمال اسكندر
أ٠د٠ كوثر كوجك
أ٠د٠ محمد المفتى
أ٠د٠ محمد خليفة بركات
أ٠د٠ محمد سيف الدين فهمى
أ٠د٠ محمد صابر سليم
أ٠د٠ محمد عبد الظاهر الطيب
أ٠د٠ محمد قدرى لطفى
أ٠د٠ محمود أبو زيد
أ٠د٠ محمود كامل الناقة
د٠ محمود عمر
أ٠د٠ منير كامل
أ٠د٠ نادية جمال الدين
أ٠د٠ نبيل أحمد عامر
أ٠د٠ وليم عبيـد

الفهـــرس

الموضـــوع	الصفحة
ـــ رسالة الى وزير المعارف د٠ طه حسين	٥
ـــ هموم أمة بين التعليم والاعلام د٠ سعيد اسماعيل على	٨
ـــ نحو تطوير جذرى للتعليم الجامعى د٠م/ محمد يونس عبد السميع الحملاوى	١٣
ـــ نظرية « باولو فريرى » فى تعليم وتنمية الكبار ـ دراسة فى فلسفة التربية ، تحليلية ناقدة د٠ عبد الراضى ابراهيم محمد	٢٣
ـــ القيم الضرورية لمرحلة ما بعد تحرير الكويت ومـــدى احاطة المنهج بها من وجهة نظر عينة من معلمى المرحلة الثانوية د٠ محمد العبد الغفور	٧٥
ـــ التربية ووحدة الشخصية القومية فى ضوء الأمثال الشعبية د٠ كمال أحمد عبد ربه رباح ، د٠ أحمـد عاصم عـــابد الطنطاوى	١٠٤
ـــ فاعلية الاعداد التربوى فى الموقف المهنى للمعلمين والمعلمات قبل التخـرج د٠ سعد بن محمد الحريقى	١٤٣
ـــ تقويم قصص الأطفال فى مرحلة ماقبل المدرسة د٠ أحمد سيد محمد ابراهيم	١٧٠
ـــ تقرير للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا تقويم الأداء فى العملية التعليمية والبحثية فى الجامعات	٢٠٨
ـــ التربية الجمالية ومكانتها فى فلسفة جون ديوى د٠ نوال أحمد نصر	٢٣١
ـــ اسهامات التخطيط التربوى فى تطوير النظام التعليمى بدولة الكويت د٠ دلال عبد الواحد الهدهود	٢٦٠

رسالة الى وزير المعارف (*)

د٠ طه حسين

الى صاحب المعالى وزير المعارف :

سيدى الوزير الجليل

لست أنسى أننى زرت معاليك منذ ثلاثة عشر يوما فى وزارة المعارف وتحدثت اليك فى أمر التعليم بوجه عام وفى مراقبة التعليم الحر بوجه خاص ولست أنسى أنك كنت رقيق الحاشية حلو الحديث حريصا كل الحرص على أن يعلم الجمهور المصرى من أمر وزارة المعارف ما يبعث فى نفسه الرجاء ويملأ قلبه اطمئنانا على أن هذه الوزارة شاعرة بالواجب عليها قادرة مسألة التعليم قدرها ٠

لست أنسى شيئا من هذا ٠ ولست أنسى أنى أعلنت الى هذا الجمهور ما تحدثت به الى ولفت هذا الجمهور الى صدق نيتك فى العمل وايثارك للخير والمنفعة ٠

لست أنسى شيئا من هذا ، ولست أنسى انك أردت أن تكون زيارتى لمعاليك منتجة مفيدة فطلبت الى صاحب السعادة فخرى باشا سكرتير الوزارة العام أن يعطينى كل ما أنا فى حاجة اليه من علم بما تعمل الوزارة وبما نعد من وجوه الاصلاح حتى اذا كتبت (السياسة) وغير (السياسة) فى أمـــر التعليم لم تخدع الجمهور ولم تظلم الوزارة بل أفادت الجمهور بأظهاره على الحق ، وأفادت الوزارة بالنصح لها وحسن المشورة عليها ٠ كذلك قلت فيما أذكر وأقر معاليك سكرتير الوزارة على ما قلت ووعدنى أمام معاليك بأن يدعونى لزيارته (وبأن يبعث الى سيارة الوزارة) لتحملنى اليه ، وعدنى بذلك أمام معاليك فأقررت الوعد وأكدته وألححت فى الوفاء به وأكد سكرتيـــر

(*) العدد الاول من جريدة السياسة ، ١٩٢٣/٧/٤ ٠ وكان وزير المعارف هو محمد توفيق رفعت فى وزارة يحيى ابراهيم ٠

الوزارة أن ذلك سيكون فى الأسبوع الذى يلى سفر معاليك الى الاسكندرية· وانصرفت شاكرا لمعاليك ولسعادة السكرتير · فأنا لا أحب أن أزور السكرتير من غير دعوة وأن يرفض مقابلتى كما رفض مقابلة بعض المعلمين ، وقد أقبلوا يزورونه لأمر من أمور التعليم · أخذت اذن انتظر دعوة السكرتير فلم تصل الى ولم تبلغنى وكنت أظن أن أمور الوزارة لاتنسى بما افترضت أن العمل كثير وأن معاليك لم تكتب بهذا الأمر ورقة رسمية فنسيه السكرتير فذكرته · نعم تحدثت الى سكرتيرك بالتليفون مرة ومرة ومرة أرجو منه أن يذكر مغربى باشا بوعده وأن يسأله : أيريد مقابلتى ؟ أيريد أن ينفذ أمر الوزير ؟ فلم أجد من سكرتير السكرتير الا مطلا وتأجيلا فاستيقنت أن سكرتير الوزارة قد بدا له فعدل عن الوفاء بالوعد واحتمل التبعة فى العدول عن تنفيذ أمر الوزير · اقتنعت بهذا الآن وحاولت أن ألتمس له المعاذير فلم أوفق ، فقد يكون عمل سكرتير الوزارة كثيرا ولاسيما فى هذا الأسبوع الماضى الذى عاد فيه (أبطال) سيشل وهيئت لهم حفلة ما كان لسعادته أن يشترك فيها وأن يحضرها لأنها أشد الأشياء مناقضة لأصول التربية والتعليم التى تجب أن يشرف عليها سكرتير الوزارة · فكرت فى أن هذه الحفلة والاستعداد لهذه الحفلة والاشتراك فى هذه الحفلة قد يشغل السكرتير عن أن يتحدث الى كمعلم فى أمر التعليم ، وعلى أن يتحدث الى كاتب فى أمر التعليم ، ولكن الحفلة قد أقيمت وانقضى أمرها وقيل فيها ماقيل · وكنت أظن أن سعادة الباشا يستطيع بعد أن استراح من التصفيق والهتاف يومين أن يتحدث الى معلم فى أمر التعليم ، ولكننى أرى أن هذه الراحة لم تتم للباشا بعد ويظهر أنه مازال يستغرب ما سمع فهو لايريد أن ينغص على نفسه لذة هذه الخطب البديعة بالتحدث الى غير وفدى · والناس يتحدثون يامعالى الوزير بأن وزارة المعارف فى هذه الأيام تريد أن تصبغ بصبغة حزبية معينة ، ويسرفون فى الحديث ويقولون أن شيئا من الأسف قد مس معاليك بعد أن تحدثت الى وأنا غير وفدى · وأحسب أن ليس هذا حقا ، وليس يعزينى بعد كل شىء أن يكون هذا حقا أو ألا يكون · وانما يعنينى أن أشكو الى معاليك موظفا من موظفيك أمرته فلم يصدع لأمرك فخالف بذلك واجبه بازائك وواجبه بازائى· وقد يقولون أن معاليك عدلت عن هذا الأمر فطلبت الى موظفك أن يراوغ فى تنفيذ الوعد فأسأم وأمل · وقد سئمت ومللت وأعد معاليك بألا أزور هذا الموظف الكبير ولكن لنا حاجة الى معاليك وهى أن نجهل من أمر وزارة

المعارف كل شيء ونريد أن نعلم من أمر وزارة المعارف أشياء ونحن مقدمون على عصر لابد فيه من اصلاح التعليم ٠

فنرجو أن تتفضل فتأمر كبار موظفيك أمرا كتابيا بأن ينشروا على الناس مايطلب اليهم الناس أن ينشروه من أمر التعليم واصلاحه وهذه المشروعات الخطيرة التى يقال أن وزارة المعارف جادة فى اعدادها ٠ نرجو يامعالى الوزير أن تتفضل فتصدر مثل هذا الأمر الى مغربى باشا وأمثاله ٠

وسنسأل وزارة المعارف عن أشياء يقال أنها جادة فيها على غير وجهها ونرى من الحق أن نعلم علمها وأن نلفت الوزارة فيها الى وجه الصواب وأنا أهدى الى معاليك تحيتى واجلالى ٠

طه حسين

هموم أمة بين التعليم والاعلام (*)

د٠ سعيد اسماعيل على

لابد لى فى البداية أن أسجل عددا من الاعتبارات التى تشـــكل فى مجملها منطقا يحكم حديثنا عن مؤتمر رابطة التربية الحديثة الرابع عشر عن التعليم والاعلام ٠

أولا ــ ان هذا المؤتمر هو حلقة من سلسلة حلقات نشاط تقوم به رابطة التربية الحديثة منذ عام ١٩٣٨ ، عندما تأسست على يد رائد التربية الحديثة فى الوطن العربى ، اسماعيل القبانى ، وهى بحكم تكوينها وفلسفتها ، تجمع علمى ، يقع خارج المؤسسة الرسمية للتعليم ، يقوم على التطوع والاختيار ٠ وهى بهذه الصفة تلزم العاملين فيها وبها ألا يكون عملهم سعيا وراء كسب مادى أو تطلعا الى موقع تنفيذى ، وانما يتجه عمل الجميع الى أن يكون قوة دفع علمى فى حركة التغير الحضارى ، على أساس أن هذه المساهمة هى المكافأة الحقيقية والوحيدة التى تسجل لهم فى السجل التاريخى القومى٠

ثانيا ــ أن الصفة الأهلية للرابطة لاتعنى أن يحكم علاقتها بالمؤسسة الرسمية تناقض وتضاد ، وانما تحكمها علاقة التعاون والتشارك فى بناء مستقبل أبناء الأمة ، تشارك يقوم على الحوار فى ممارسة تجعل حركة الفكر غير محكومة بالمسار ذى الاتجاه الواحد وانما بمسار ذى اتجاهين ، مثلما يعطى فهو يأخذ ، مؤكدا لقاعدة تقول أن معيار قبول الفكرة أو رفضها ليس هو قائلها وانما وجاهتها وقدرتها على التفعيل والبناء ٠

ثالثا ــ أن حديثنا اليوم يستأذن فى أن يســـتوجه (العمـــوم) لا (الخصوص) بقدر الامكان ، والعموم والخصوص المعنيان هما عموم الفكر وخصوصه ، فالحديث لا يتعلـق ببقعـة جغرافية بعينها فى كثير من الأحيان، ولا هذا وذاك من الشخوص فى غالب الأحوال ٠

(*) ألقيت فى افتتاح مؤتمر رابطة التربية الحديثة الرابع عشر ٠
عن التعليم والاعلام بكلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٤/٧/١١ ٠

اننى أعلم أن التجريد المطلق للفكر قد لايكون نهجا مناسبا ، وأن الأفضل أن يكون عيانيا ، لكن ما نريد أن نؤكده أن التجريد الفكرى قد لايكون تجاوزا لمنطقة الجاذبية العلمية للواقع المعاش ، وانما قصدا الى عموم الرؤية واتساع الأفق ورصدا للمسارات الكلية وتجاوزا للشخوص العيانية واستهدافا للمبادىء والقواعد ٠

رابعا ـ أن أخطر ما قد يصيب الفكر من اضرار ، عند التقييم ، تلك العملية التى يمارسها كثيرون فى سرعة التصنيف المذهبى ، وخاصة اذا خضع لمنطق ساذج لايرى فى الدنيا الا الأسود أو الأبيض ، اتساقا مع المنطق الثنائى الشهير : فهذا خير وذاك شر ، وهنا ليل وهناك نهار ، وهذا قبيح وذاك جميل ٠٠ وهكذا ٠

ان هذا قد يعبر عن كسل عقلى ، وتراخ فكرى ، لأن الفكر فى كثير من الأحوال ، بحكم تجريده وعمومه ، قد يكون معبرا عن وقائع غاية فى التعقيد والتركيب وتنوع الدرجات والمستويات ، مما يستلزم من المقيم له جهدا عقليا شاقا يقوم على التحليل الفكرى الميكروسكوبى ٠

من هذه الاعتبارات الأربع يمكن لنا أن ننطلق الى رؤيتنا التى نقول فيها :

فى أزمنة خلت ، قد تمتد الى قرنين من الزمان ، انطلقت قوى بغى فى الشمال الى الجنوب ، تحتل وتحكم ، تستبد وتستغل ، فيثرى الشمال، ويفقر الجنوب ، ويتقدم الأول ويتخلف الثانى ، وتروج فرية مؤداها أن ثراء الشمال وتقدمه ليس قائما على القهر والاستغلال ، وانما هو بفعل طبيعة خاصة ومواهب ذاتية ، وأن فقر الجنوب وتخلفه انما هو لنقص فطرى فى المناعة الحضارية لتستقر فكرة أن التقدم قدر للشمال وأن التخلف قدر على الجنوب ، ومن ثم فلابد من الاتباع ولابد من الاحتذاء ٠

وكان السبيل الى التمكين للشمال ، فى تلك الأزمنة التى خلت ، قوة مسلحة عاتية : جندا وعتادا ٠٠

لكن مفاهيم الحرية التى زها بها الشمال ، كان لابد أن ينتقل اشعاعها الى الجنوب فيطمح الى التحرر والاستقلال ٠

وتم له بالفعل ما أراد ، عن طريق سلسلة طويلة من النضال ، سالت فيه أودية بشعابها ، دماء وعرقا ٠

فهل آذن ذلك حقا بانتهاء عصر التباغى بين الأمم ؟

كلا ٠٠ انها سنة من سنن العمران البشرى ٠٠٠

لقد استمرت مسيرة البغى لتطور من وسائلها وأساليبها ، وفقا لما كشف عنه العلم من آيات تقدم ومظاهر تطور ٠

من بين وسائل متعددة ، برز ساحر العصر والأوان ٠٠ برز الاعلام ٠ فهو ، اذا كان معينا على صناعة العقول وتفعيلها ، فهو يعين كذلك على التلاعب بها وتزييفها ٠ فى التعليم ، عجزت الصيغ المؤسسية التقليدية التى تقتضى تحديدا فى الزمان والمكان والمقررات والمعلمين عن مواجهة السيل المتدفق للأمال والتطلعات البشرية شوقا الى العلم ونهما للمعرفة ، فبرز ما أصبح يسمى بالتعليم من بعد ، وكان المعين الأساسى فى انجاح الصيغة الجديدة ، الاعلام ٠ وكما عرفنا التعليم من بعد ، فقد برز أيضا مايمكن تسميته بالامبريالية من بعد ، حيث اختفى جند الباغى وعتاده ومعسكراته ، وبرز الاعلام ليتلاعب بالعقول فى الأمم المستضعفة، فتجىء الحركة وكأنها ذاتية، بعد أن تتبنى دافعية الباغى وتنسج على منواله ، وتجعله هو القبلة التى تحكم التوجه ٠ واذا بنموذج الباغى يصبح هو سدرة المنتهى ٠٠

فتشيع اتجاهات تقلب رأسا على عقب كثيرا من المفاهيم التى شكلت وعى المواطنين فى بعض المجتمعات ٠ فاذا بمفهوم العدو يطبق على الصديق، واذا بمفهوم الصديق يطبق على العدو ، واذا بآليات اقامة العدل الاجتماعى توسم بأنها أدوات تراخ اجتماعى ، واذا ببعض مظاهر سعار قوى الاستغلال تدرج تحت مظلة آليات السوق ٠

وتشيع عادات وتقاليد غريبة تفكك عرى التراحم بين أبناء الأمة ٠٠ وتكثر على ألسنة الشباب أغان بلا معنى مصحوبة بحركات مجنونة ٠٠ وتنتشر اللافتات التى تتبنى أسماء شائعة فى مجتمع البغى ٠٠

ويصبح معيار التعالم بين الناس أن يكثروا من كلمات وعبارات بلغة أجنبية ٠٠

وتتوارى اللغة القومية وتضعف فى مجالات الحديث والخطاب العام ، سواء من حيث مفرداتها أو بنائها أو تراكيبها ٠

وتتكاثر مؤسسات تبشر الناس بتعليم بغير اللغة القومية يحظى بالامتياز والتفضيل ٠٠ وتفتح مواقع العمل لمثل هؤلاء وهؤلاء ، وتنغلق أو تتوارب أما غيرهم ٠

وشيئا فشيئا تدخل مفردات الذات القومية فى دائرة الاغتراب الحضارى ٠

اننا نعلم أن المغلوب مولع دائما بتقليد الغالب ، فيما قال مفكرنا العظيم ابن خلدون ، لكن هذه المقولة نفسها تتضمن أن الوقوف عند حدود التقليد والمحاكاة انما هو تأكيد على أن المقلد لم يزل بعد فى موقع المغلوب، وبالتالى ، فان الخروج من موقع الذيلية الحضارية لا يتأتى الا بفعل يقوم على الابداع ٠ واذا كان الابداع يعنى وضعا مبتكرا ، لكنه من ناحية أخرى، دائما ينطلق من قاعدة الذات ٠٠ ذات تملك ارادة الحياة ، وتتحرك بارادة التفكير ، وتستطلع بارادة المستقبل ٠

ومع ذلك فهناك جوانب يتمنى مواطنون فى بعض الدول النامية الأمم المستصعفة أن تقلدها بلدانهم ، وعلى سبيل المثال ، فاذا كانت (الخصخصة) قد أصبحت قدرا اقتصاديا لا يسأل هؤلاء المواطنون ربهم رده ، وانما يسألون لطفا فيه قد يتأتى بمد نهج (الخصخصة) الى (الفكر) ٠ واخضاع الفكر لنهج الخصخصة يعنى خصخصة أجهزة صناعته ومؤسساته ، ذلك أن قصر الخصخصة على المجال الاقتصادى وحده ، قد يوقع فى شبهة مكروهة ، اذ قد يعنى هذا ، احالة التبعات والهموم والمشكلات على الناس كى يدفعوا ثمنها ، أما أجهزة صناعة الفكر ومؤسساته فان استمرار احتكارها قد يعنى تسييدا لمقولة : ما أريكم الا ما أرى !!

ومن المفروض أن يخفف من هذا كله يقظة وعى ضمير الأمة الذى ، من المفروض أن يمثله المثقفون بما اكتسبوه من معرفة ذات طابع كلى ، وما يمتلكونه من قدرة على التحليل ، وما يتميزون به من بصر نافذ ، لكن المشكلة أن عددا غير قليل من المثقفين فى العالم النامى يكونون عادة قد جاءوا من شرائح اجتماعية فقيرة ٠ وفى ظل اختلال قيمى واضطراب مفاهيم،

تنقطع الروابط بين بعضهم وبين أصولهم الطبقية ، فيتطلعون الى أن يكونوا فى مواقع أعلى ، فتشيع أساليب الزلفى والسعى الحثيث فى محاولة للاستمتاع بدفء السلطة ، فيسود منطق التحليل للأنصار والتكفير للخصوم ، والتبرير للأعلى ، خاصة اذا كثرت المواقف التى لاتظهر الحاجة فيها للرأى الا بعد صدور القرار وليس قبله ، وفقا للقاعدة العلمية ٠

ولأن التعليم يتناول البذرة البشرية فى أول دورة حياتها ، يصبح متحملا لتلك التبعة الثقيلة ، وهى عملية زرع جهاز تحكم ذاتى فى النسيج العقلى للشخصية الوطنية ، بحيث تملك القدرة على التمييز بين الحق والباطل ، وتملك القدرة على النقد ، وتحوز شجاعة النقض ٠

ولانظن أننا نضيف جديدا اذا قلنا أن السبيل الى ذلك ، هو أن يكون الأمر للجميع ، لا استهلاكا وسماعا فحسب ، وانما انتاجا وتوصيلا كذلك٠

لقد أكد لنا أساتذتنا العلماء المتخصصون أن استمرار التلاقح بين شديدى القرابة يمكن أن يؤدى الى ضعف تكوين الأبناء والأحفاد ٠ وليسمح أساتذتنا أولئك ، أن نقيس على قولهم فنؤكد على أن الأمر كذلك أيضا فى عملية التلاقح الفكرى ، اذا تم دائما بين أبناء القبيلة الفكرية الواحدة فقط ٠ ان نتيجته هزال عقلى ، وتضاؤل فكرى ٠

ان مستقبل الأمة ، أى أمة ، ليس ملكا لشخص بذاته ، ولا لفئة بعينها، وانما هو ملك لمجموع أبناء هذه الأمة ٠ ولقد حفظ لنا التاريخ خبرات سعى فيها فرد أو فئة الى بناء المستقبل للأمة فجاء بناء لفرد وبناء لفئة فلما ذهب الفرد تداعى المستقبل ، ولما ذهبت الفئة تهاوى المستقبل ٠ ولم يحدث فى خبرة التاريخ أبدا أن تداعى مستقبل بنته جموع الأمة ، ولعل هذا هو مغزى مقولة أبى بكر الصديق للناس عقب وفاة الرسول ، وهو النبى المرسل : أيها الناس : من كان يعبد محمدا فان محمدا قد مات ومن كان يعبد الله فان الله حى لا يموت !!

ومن هنا فاننا نريد لأمتنا العربية أن تعيش وتبنى مستقبلها بسواعد أبنائها وعقولهم ونريد لمصرنا أن تعيش وتبنى مستقبلها من خلال حركة الجمع العام ، سواعد وعقولا ٠

نحو تطوير جذرى للتعليم قبل الجامعى

دكتور مهندس / محمد يونس عبد السميع الحملاوى (*)

١ ـ مقـــدمة :

تعانى المؤسسات التعليمية حاليا من مشاكل عـــديدة أهمها قلـــة الاعتمادات المخصصة لتلك المؤسسات لرفع كفاءتها ، ناهيك عن زيـــادة أعدادها لتشبع حاجات المواطنين بكافة مستوياتهم · وفى رأينا أن المشكلة فى جانب كبير منها تخطيطى ، فبالامكان باعادة تخطيط الواقع المادى الحالى للمؤسسات التعليمية الوصول لنتائج أفضل من التعليم الذى هو عماد تقدم الأمم · لقد شغلنا لسنوات عديدة بامكانية التفوق الذرى للكيـــان الذى زرع فى وسط امتنا لتقويض مقوماتها ، ثم شغلنا بصحة البيانات التى تبين ذلك التفوق الذرى ، ثم ها هى الأخبار تطالعنا بالقمر الصناعى الذى لابد واننا رأيناه رؤيا العين · لقد حفر جون كيندى اسمه فى التاريخ حين قـام بمواجهة التقدم القادم من السوفيت برفع كفاءة العملية التعليمية فى أمريكا مما مكن أمريكا من القفز خطوات فى مجال التقدم العلمى ·

٢ ـ واقع المؤسسات التعليمية فى المرحلة قبل الجامعية :

تعانى المؤسسات التعليمية من عدة مشاكل أدت الى مشاكل أخـــرى بحيث بات العلاج الوحيد لها هو اعادة التخطيط لامكان الاستفادة الأقصى من الامكانيات المتاحة · باختصار بات المطلوب هو اعادة تصميم العملية التعليمية هندسيا ·

(أ) عدد المدارس : أثرت المشاكل المادية الناشئة عن قلة الاعتمادات المخصصة لوزارتى التربية والتعليم والأزهر على الكثير من أوجه العملية التعليمية · فلقد قلت أعداد المدارس التى تنشـــأها الوزارتان بالنســـبة

(*) أستاذ هندسة الحاسبات كلية الهندسة ـ جامعة الأزهر ·

للمستهدف ، وأدى ذلك الى ارتفاع سن التحاق الأطفال بالمرحلة الابتدائية، وبالتالى الى ارتفاع السن عند التخرج (اذا اجتاز الطالب جميع سنوات دراسته دون رسوب) ، الأمر الذى قلل من عمر الفرد الانتاجى فى مصر ٠

(ب) سرعة التحصيل : ان اختلاف سرعة الطلبة فى الفهم والتحصيل أمر طبيعى ، ومن ثم فلا بد أن ينظر النظام التعليمى لذلك على أنه أحـــد المعطيات الأساسية التى ينبغى أن يبنى عليها النظام ٠ فالطلبة بين طالب سريع الفهم وآخر بطىء الفهم وثالث متوسط الفهم ٠ فبطىء التحصيل ليس بالضرورة نتيجة قصر فى نمو الطالب العقلى بل قد يكون نتيجة ظـــروف اجتماعية عارضة ٠ ان السماح لذلك الطالب البطىء الفهم بأن يتساوى مع الطالب المنتظم المهتم باستكمال دراسته فى أسرع وقت بأن نسهل له اعادة السنوات التى يرسب فيها هو تحميل لميزانية الدولة بأعباء لا فائدة منها ، كان من الأجدر توجيهها لوجه انفاق آخر يستحقها بصورة أفضل ٠ أمـــا الطالب المتوسط فهو الذى سينهى سنوات دراسته فى الوقت المحدد لها وهذا هو جوهر العملية التعليمية للغالبية ٠ وبالنسبة للطالب الذى تؤهله قدراته للاسراع فى العملية التعليمية فهو بالفعل ثروة قومية يجب المحافظة عليها وتنميتها ٠ ومما هو جديد بالذكر أن النظام المقترح سوف يساعد على الأخذ بيد هذا الطالب مما سيعود بالفائدة على المجتمع ككل ٠ ومما يجدر الاشارة اليه أن الطالب قد تتغير حالته التعليمة بمرور الوقت ، فالبطىء فى مرحلة قد يكون متوسطا فى مرحلة أخرى والمتوسط فى مرحلة قد يكون متفوقا فى مرحلة أخرى والعكس بالعكس ٠

(ج) التسرب من التعليم : هناك بعض المشاكل الاجتماعية التى تواجه بعض الطلبة تجبرهم على التسرب من العملية التعليمية،فهناكبعض الظروف القاسية التى تجبر الطالب على انهاء دراسته عند مرحلة معينة ، هـــذا الطالب لايفرق النظام الحالى بينه وبين الطالب بطىء الفهم رغم أننا يجب أن ننظر له بعين العطف والرعاية ٠ اننا نرى انه يجب عرقلة التسهيـــلات المتوفرة الآن للطالب البطىء بالحد من عدد مرات دخول الامتحان وعـدم السماح بتكرار ذلك بصفة متكررة الا بعد مضى فترة محددة ، وبهذا يمكن أن نميز بين الطالب المتسرب والطالب بطىء التحصيل بشرط أن يكون ذلك من خلال عملية اصلاح شاملة للنظام التعليمى ٠

(د) تخصصات الخريجين : يضطر الطالب فى العديد من الاختيارات خاصة عند الانتقال من مرحلة لمرحلة أخرى أن يتقبل الممكن ، وليس ما يناسب قدراته ، وهذا يعتبر أحد الأسباب الأساسية فى أحداث الخلل الموجودة الآن فى سوق العمالة · وهذا فى رأيى ناتج من أمرين ، أولهما أن الطالب لابد له أن يمضى الاثنى عشرة سنة فترة التعليم النظامى (احدى عشرة سنة فى التعليم العام) دفعة واحدة مما قد يضطر الطالب لقبول المتاح وليس المرغوب فيه ، وثانيهما ان الاختيارات أمام الطالب محدودة مما يضطره لدراسة المتاح وليس المرغوب فيه بصورة واضحة · ولقد اهتم النظام الحالى فى المرحلة الثانوية بهذا على أساس تقسيم التخصص لأدبى وعلمى ، لكن هذا فى رأيى لايحل المشكلة برمتها بل يجب أن يختار الطالب أغلب المواد التى يدرسها حتى يمكنه نقل التخصص الذى يمكنه الابداع فيه مع الأخذ فى الاعتبار أن هناك عدة مواد أساسية لابد للطالب من دراستها ·

(هـ) الامتحانات نظام عدة سنوات : تتيح الامتحانات نظام عدة سنوات والتى اصطلح على تسميتها امتحانات المنازل فى مختلف مراحل التعليم قبل الجامعى فرصة اسمية للطالب الذى لا يرتبط بالتعليم النظامى ، مما يوفر فرصة التعلم لمن لم تسعفه ظروفه على الانتظام فى سلم التعليم طول الوقت ، فذلك النظام لم ولن يؤدى بالطالب الى التفوق نظرا لأسلوبه وكمية المعلومات المطلوب استيعابها لمن يجتازه · وتشير الدراسات دائما الى عدم جدية نظام امتحانات المنازل هذا وعدم قدرته على ابراز المتفوق ، ناهيك عن ابراز الفئة ذات القدرات التعليمية فوق المتوسطة · ان امتحانات المنازل بصورتها المتعارف عليها لم تنجب حتى الآن طالبا متفوقا · أن الأمر جد خطير بالنسبة لهذا النظام الذى يتطلب من الطالب أن يجتاز الامتحان فى جميع سنوات الدراسة فى المرحلة الدراسية الواحدة فى امتحان واحد وبالتالى استيعاب جميع المقررات الدراسية المطلوبة فى كل المرحلة فى نفس الوقت · اننا نرى أن هذا النظام لايتيح حتى ابراز الطالب ذى القدرات التعليمية فوق المتوسطة · ان الفائدة الوحيدة لهذا النظام هى أنه يتيح للطالب غير المرتبط بالسلم التعليمى النظامى ان ينضم له ثانية · كما أن الاشتراطات التى وضعت لهذا النظام من حيث عدد السنوات التى يجب أن تسبق الامتحان افرغت هذا النظام من أى فائدة ترجى منه · ان الامتحان لابد أن يبرز الطالب المتفوق

والطالب المتوسط والطالب الضعيف ، أما النظام المعروف بامتحانات المنازل فلا يؤدى الى هذا بل الى الفصل بين الطلبة ذوى القدرة على التذكر وغيرهم وبصورة باهتة ٠

ان للامتحان قدسيته ومقوماته ولابد من وضع الضوابط الخاصة به ، ولايجوز فى نظرنا أن تتعدد أساليب الامتحان لنفس المرحلة حتى لو كانت لاعتبارات اجتماعية ٠ أن حجر الزاوية فى اصلاح العملية التعليمية هـــو اصلاح أسلوب الامتحان ٠ ولايفوتنا أن ننوه الى العزوف عن نظام امتحانات المنازل الا فى أضيق الحدود نتيجة أن هذا النظام لايبرز جوانب التفوق فيمن يجتـــازه ٠

(و) اختصار سنة فى التعليم الأساسى : قامت وزارة التربية والتعليم باختصار سنوات الدراسة فى التعليم الأساسى من تسع سنوات الى ثمان سنوات ، وهذه الخطوة الجادة من قبل الوزارة قد لاقت اقبالا من جميـــع المهتمين بنجاح العملية التعليمية ٠ وحيث أن هـــذه الخطوة تواجـــه بعض المشاكل الأساسية التى يواجهها التعليم ككل ، ومنها توفير الأماكن للطلاب فى مراحل التعليم المختلفة وهذا بالتالى سيتيح الفرصة لاستيعاب عدد أكبر من التلاميذ فى التعليم ماقبل الجامعى وسيقوم بتوفير الامكانيات المادية لهم بصورة أفضل ٠ كما أن هذه الخطوة قد أدت الى تنقية محتويات المواد الدراسية المطلوب من الطالب استيعابها والابقاء فقط على الأساسيات العلمية التى تقوم عليها المعارف المختلفة ، الأمر الذى يجب تكراره فى مقـــررات دراسية أخرى ٠ كما أن هذه الخطوة تعنى أن خريجى مراحل التعليم المختلفة سيكونون فى عمر أقل بسنة عما كان الوضع عليه سابقا وبالتالى فان عمرهم العملى سيكون أطول أو بمعنى آخر ستكون فترة عطائهم للدولة أطول مما سيعود بالنفع على المجتمع ككل ٠

(ز) سنوات الرسوب : يتساهل نظام التعليم الحالى مع ظاهرة الرسوب الكلى أو الجزئى بالابقاء على نظام الملاحق والسماح للطالب بأن يجتـــاز سنوات تعليمه فى أكثر من ضعف السنوات النظامية ، وهذا فى رأينا يمثل اهدارا غير مقبول للموارد التى يحسن توجيهها فى اتجاه أخر ٠ ان الحد من التسهيلات المتوفرة لهؤلاء الطلبة بات مطلوبا ٠

٤ - ملامح النظام الدراسى المقترح :

ان حجر الزاوية فى نجاح أية عملية تعليمية هى نجاح نظام الامتحانات فيها ، بالاضافة الى مرونتها لاستيعاب الاختلافات بين كل طالب وأخر وكذلك لاستيعاب متطلبات التخصصات المختلفة ٠

(أ) المدارس النظامية : ان الابقاء على المدارس النظامية وعدم دمج المراحل التعليمية الحالية لتبقى ثلاثة مراحل احدى معطيات النظام المقترح، وللطالب الحق فى الانخراط فى المدارس النظامية بشرط ألا يمضى فى المرحلة الواحدة أكثر من سنتين اضافيتين سواء كان ذلك نتيجة الرسوب أو نتيجة لظروف خاصة ٠ وان تعدى الطالب عدد السنوات الاضافية فى تلك المرحلة فعليه اعادة المرحلة ككل ، مع ملاحظة أن للطالب الحق فى اجتياز امتحان تلك المرحلة الدراسية بدون الانخراط فى الدراسة فى تلك المرحلة ٠

(ب) الامتحانات المرحلية : ان الأساس فى الترقى التعليمى من مرحلة لأخرى هو اجتياز الامتحان الخاص بذلك ، وكلما كان الامتحان جادا كلما انعكس ذلك على النظام التعليمى ككل ، وذلك عن طريق رفع كفاءة العملية التعليمية ومستوى المقررات الدراسية ٠ فالامتحان هو حجر الزاوية فى تقييم الطالب ، ويعتمد النظام المقترح على رفع كفاءة الامتحانات المرحلية وابقائها على ثلاثة امتحانات ، ومما هو جدير بالذكر أن هناك بعض الامتحانات التى وصلت الى مرحلة معينة من الكفاءة لدرجة انه يعتد بها فى بلدان كثيرة ٠ أن النظام الدراسى الحالى حين يسمح بقبول طلبة من نظم تعليم أخـــرى لينخرطوا فى السلم التعليمى فى مصر على أساس المجاميع الحاصلين عليها فى امتحانات تلك الأنظمة ، فانه يعترف صراحة ان الامتحان هو مقيـــاس المستوى ، وهو نقطة الربط بين نظام ونظام آخر ، وبين مرحلة ومرحلـــة أخرى ٠ وللأسف يقصر هذا التفكير عند دراستنا للنظم التعليمية فى مصـــر فنضع لبعضها الصعوبات ونحجب بعضها كلية ٠

ان أهم ركن فى اصلاح أسلوب الامتحان هو أن يقيس الامتحان تحصيل الطالب لأساسيات المواد التى يمتحن فيها وليس درجة تذكرة لتلك المواد ٠

(ج) الانتقال من مرحلة لأخرى : حينما يكون الامتحان جادا تصبح

ضرورة دخول الطالب الذى اجتاز مرحلة ما للمرحلة التى تليها فى نفس العام ضرورة لامبرر لها ، فلابد أن يسمح للطالب الذى اجتاز مرحلة معينة أن يدخل المرحلة التالية بعد فترة ليست بالقصيرة (حوالى خمس سنوات) · ان هذا سيمنع التكالب على التعليم النظامى وسيتيح الفرصة للطالب ، الذى منعته ظروفه من مواصلة التعليم النظامى فى فترة ما ، أن يعود الى التعليم مرة أخرى وذلك كخطوة جادة نحو مواجهة مشكلة التسرب · كما أن ذلك سيحل مشكلة انشاء المدارس بصورة جزئية ، فالفرصة أمام الطالب للالتحاق بالمرحلة التالية مستمرة لفترة قادمة ·

(د) المواد الاختيارية : حين يختار الطالب المواد التى يمكنه أن يتفوق فيها حسب ميوله واستعدادته وقدراته الشخصية فانه حتما سيحصل على نتائج أفضل مع الأخذ فى الاعتبار وجود مواد أساسية لابد من دراستها كاللغة العربية على سبيل المثال · وهذا يستتبع زيادة الاهتمام بالموجهين الدراسيين ليرشدوا الطالب بصورة اختيارية ، لا اجبار فيها على الاطلاق ، لجوانب القوة والضعف فى اهتماماته العلمية وقدراته حتى يستنير بهـا الطالب فى اختيار المقررات التى سيدرسها · ان مسألة ادخال المواد الحديثة فى التعليم النظامى الذى يعانى فى بعض أماكنه من أقل القليل لن تصبح عويصة الحل ، فالمواد اختيارية ومن السهل تدبير امكانيات لقلة ، لكن تقصر امكانيات أغلب الدول عن تدبير كل الامكانيات للكل · ومن الجدير بالذكر أن مشاكل اعادة التأهيل ستقل بنسبة كبيرة نتيجة حسن اختيار الطالب لما يناسبه من دراسة منذ بداية السلم التعليمى · فاعادة التأهيل فى مجتمع نام لاتعنى سوى اهدار الكثير مما أنفق على تعليم هذا الفرد ، كما تعنى أن العمر الانتاجى للفرد قد تقلص بصورة كبيرة لامبرر لها · وهذا جد خطير على الناتج القومى الذى نحن فى مسيس الحاجة لرفعه لا لاهداره ·

(هـ) جبرية الامتحان : حتى يكتب لهذا النظام النجاح فاننا نرى أن القبول فى المراحل المختلفة فى السلم التعليمى لابد وان يتم فقط من خلال الامتحانات المرحلية التى ستكون هى المحك الأساسى لقياس مستوى الطالب ·

(و) نظام الامتحان : لافائدة ترجى من عقد امتحان واحد للمرحلـة الواحدة كل عام ، فتردد الامتحان لابد وان يزيد ليصبح امتحانين أو ثلاثة

كل عام · فالطلبة فى استيعابهم مختلفون ولابد للنظام من مراعاة ذلك · ويستتبع ذلك السماح بدخول الطالب الامتحان الواحد مرتين كحد أقصى لابد أن يعقبها فترة منع قدرها ثلاث سنوات لايستطيع أن يؤدى فيها الامتحان ان أراد ان يعاود دخول الامتحان مرة أخرى وهكذا · وبذا لا نهدر الأموال فى غير محلها كما لانغبن الطالب فرصته أن أراد أن يعاود الكرة مرة أخرى حين تتحسن ظروفه أو نتيجة أى سبب من الأسباب ·

(ز) انتاجية التعليم : أصبحت مشاكل اعادة التأهيل مشاكل عادية فى ظل نظام التعليم الحالى الأمر الذى يشير الى خلل فى النظام مما يستوجب ربط التعلم بخطة التنمية عن طريق السماح للطالب بأن ينتقى ما يناسبه من مواد نظرية وعملية ، وبالتالى دمج المواد النظرية بالمواد العملية · لقد أدى الخلل الموجود فى نظام التعليم الحالى الى وفرة الخريجين فى بعض التخصصات والى ندرة تخصصات أخرى ، كما صاحب هذا قصور فى الكفاءة المطلوبة ، مما يعنى أن سياسة التعليم الحالية غير مرتبطة بخطة التنمية مما أثر على انتاجية الفرد · الأمر الذى لايمكن التغاضى عنه فى دولة نامية · كما أن المؤسسات التعليمية بوضعها الحالى مؤسسات خدمية لا انتاجية ، الأمر الذى بات معه النظر فى نظام التعليم أمرا وجوبيا· ولقد فشلت حلول كثيرة لعلاج هذا الخلل ، ولم يتبق سوى ربط التعليم بالانتاج وبخطة الدولة فى التنمية رباطا عضويا · ورغم وجود قطاع منفصل للتعليم الفنى الا أن ذلك لم يف بمتطلبات التنمية نظرا للاعتمادات الهائلة التى يتطلبها وعزوف الكثير من الطلبة عن الالتحاق به لأسباب اجتماعية · من ثم بات التفكير فى دمج التعليم العام بالتعليم الفنى أمرا حتميا من من ناحية المشاركة فى خطط التنمية والارتقاء بمستوى انتاجية الفرد ·

٤ - آثار ايجابية للنظام المقترح :

لن يدوم الجدال كثير حول أن النظام المقترح ذا مزايا عديدة ونلخص آثاره الايجابية فى النقاط التالية :

(أ) تقليل الاعتماد على المدارس النظامية : فالنظام يتيح توزيع العمر التعليمى للطالب على فترة زمنية أطول كما يتيح له اختصار بعض السنوات ان كان بامكانه ذلك ·

(ب) مرونة العملية التعليمية : ليس من الضرورى أن يقضى الطالب أحد عشر عاما متصلة فى التعليم النظامى العادى ، فالطالب يمكنه أن يمضى سنوات أقل ، كما يمكنه أن يخرج من السلم التعليمى حينما تحول ظروفه دون انخراطه فيه طالما أن بامكانه معاودة الانضمام له فى الوقت الذى يريده والذى تسمح له به قدراته · كما يتيح النظام للطالب الاسراع فى العملية التعليمية ان استطاع ذلك · ان انخراط الطلبة فى المدارس النظامية لاتتيح فى بعض الحالات الاستفادة المثلى من الخبرات المختلفة التى قد يصادفها الطالب فى حياته ، فالخروج من السلم التعليمى لفترة قد يكون مفيدا من ناحية توجيهه ميول الطلبة فى اتجاه أكثر فائدة للمجتمع ·

(ج) ابراز جوانب التفوق المختلفة للطلبة : كون المقررات التى يدرسها الطالب اختيارية فى أغلبها يساعده على التفوق لكونها مناسبة لميوله وقدرته·

(د) حل مشاكل تدريس بعض المواد : تتطلب بعض المواد امكانيات يمكن توفيرها للبعض وليس للكل · وكون المقررات اختيارية يساعد على انجاح تدريس تلك المواد بصورة أكفأ كما يخفف العبء عن المدارس النظامية ·

(هـ) النظرة الاجتماعية للتعليم : سيؤدى تطبيق النظام المقترح الى تغيير النظرة الاجتماعية تجاه التعليم طالما أن الفرصة دائما مفتوحة أمام الطالب للانخراط فى العملية التعليمية أن أراد ذلك · فالنظرة الاجتماعية للتعليم كثيرا ما دفعت طلابا فى سلم التعليم ليتخرجوا ثم يعملوا فى تخصصات غير التى درسورها فى حياتهم التعليمية وفى ذلك اهدار لوقتهم ولأموال الدولة · كما أن وجود المواد النظرية بجانب المواد العملية سيؤدى الى تغيير تلك النظرة نتيجة الاحتياج الدائم للخريج ذى المهارات العملية ·

(و) تقليل اعتمادات اعادة التأهيل : يتيح النظام للخريج أن ينتقى المواد التى يدرسها طيلة سنوات دراسته ، كما أن اتاحة الفرصة لسنوات أمام الطالب بعد اجتياز مرحلة معينة لأن يلتحق بالمرحلة التى تليها سوف يقلل بلا شك أعداد من سيتم تأهيلهم · لقد باتت مشكلة البطالة المقنعة اعادة التأهيل من المشاكل الكبرى التى لايقوى مجتمع نام على مجاراتها بل يجب التصدى لها بكل حزم ·

(ز) آثار غير مباشرة : يؤدى تأهيل الطلبة بصفة متدرجة الى امكانية ممارستهم لحياة كريمة حال خروجهم من التعليم فى أى مرحلة · كما سيؤدى النظام المقترح الى زيادة العمر الانتاجى للمواطنين وبالتالى الى زيـــادة الانتاجية على المستوى القومى · بالاضافة الى تشجيع المتفوقين على الوصول لأعلى المراحل التعليمية فىأىوقت يرغبون فيهكما أنه سيحثالطلبة على زيادة الجرعة العملية فى المواد التى يدرسونها ، بالاضافة الى أن ذلك سيؤدى الى تنقية المواد الدراسية من الشوائب التى لاتخدم التنمية بطريق مباشر أو غير مباشر ·

٧ ـ الخلاصـة :

الحل باختصار شديد للعديد من جوانب المشكلة التعليمية فى مصر هو تحسين نظام الامتحانات لتقيس درجة استيعاب الطالب للمعارف المختلفـــة لا درجة تذكره لها ، وجعل الامتحانات مرحلية بتردد عالى ، وجعل موادها اختيارية متنوعة تشمل المواد النظرية والمواد العملية · كما يتيح النظـــام المقترح للطلبة اختيار المواد التى يدرسونها بدرجة كبيرة ، ومما هو جدير بالذكر أن هذا الحل لن يكلف الدولة اية مصاريف انفاق اضافية ســـوى مصاريف عقد الامتحانات التى يمكن الا تزيد فى الفترة الحالية زيادة كبيرة نتيجة طبيعية للنظام المقترح ونتيجة للوفر الذى سيحدث من النظام نتيجـــة لعدم التكالب الذى سيحدث على العملية التعليمية ككل نظرا للأوضـــــاع الاقتصادية الحالية والتى للأسف أصبح معها التعليم سلعة لاتتناسب مـــع مكانتها من جهة رغم التكالب عليها من جهة أخرى · ان التعليم هو الســند القوى للاقتصاد القومى واصلاحه هو اصلاح للمجتمع ككل باقتصاده وقيمه ومقوماته ·

نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار

دراسة فى فلسفة التربية ، تحليلية ناقدة

د٠ عبد الراضى ابراهيم محمد (*)

مقدمة :

لم تحظ «نظرية باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، فى لغتنـــا العربية بدرجة الاهتمام التى حظيت بها عند المتحدثين باللغة الانجليزية – سواء فى أمريكا الشمالية ، أو انجلترا أو غيرهما من البلدان التىينطبق أهلها بها – ترجمة من البرتغالية اليها ، ومناقشة ، وتطبيقا ، وتحليلا ، ونقدا ، وقصارى الاهتمام بهذه النظرية وصاحبها فى لغتنا العربية تمثل فى ترجمة عربية لكتاب واحد من كتبه التى بلغ عددها حتى عام ١٩٧٨ ، أربعة كتـب، عدا المقالات وعدد من الشرائط الصوتية المسجلة له ، وبخاصة تلك التـــى سجلت معه أثناء زيارته لمجلس الكنائس الاسترالى عام ١٩٧٤ ٠ والكتاب الذى ترجم الى العربية وصدرت طبعته الأولى عام ١٩٨٠ فى بيروت ، حمل عنوان « تعليم المقهورين » (١) ترجمـــة لكتابه الثانى "Pedagogy of the Oppressed" الصادر فى نيويورك عام ١٩٧٠ م ٠ أى أن الترجمة جاءت بعد عشر سنوات من نشر النسخة الانجليزية فى الولايات المتحدة ٠

كما أن هناك دراسة جادة عنوانها «تربية المقهورين – باولو فريرى» للدكتور «محمد نبيل نوفل» ، صدرت ضمن كتاب «دراسات فى الفكر التربوى المعاصر» عن مكتبة الأنجلو المصرية عام ١٩٨٥ (٢) ، اعتمدت أساسا فى الكشف عن آراء «فريرى» فى تربية المقهورين على كتبه الأربعة التى نشرت فى انجلترا ، وعرضت أفكاره وآراءه التربوية دون مناقشة أو تحليل أو نقد لها أو بحث فى جذورها ومنابعها الفكرية المختلفة والمتنوعة ، وانما اكتفت ببيان تأثره «بكتابات الثوار والراديكاليين (ماركس وانجلز ولينين ، وماوتسى تونج . وتشى جيفار ، واريك فروم ، وكارل يسبرز ٠٠٠ وغيرهم) (٣) ولم

(*) أستاذ مساعد أصول التربية . كلية التربية ،جامعة عين شمس ٠

تبحث فى تأثير علماء البرازيل ، ولا الحركة الكاثوليكية المتشددة ، ولاتأثيرات كتابات البابا «يوحنا الثالث والعشرين» ، ولا «حركة لاهوت التحرير» ، أو «المسيحية الجديدة» ، أو (الوعى الدينى) ، ولا تأثيرات الاتجاه الديمقراطى الغربى ، كما أنها لم تتعرض للاتجاهات المختلفة فى فهم وتفسير وتحليل ونقد النظرية ٠

ولما كانت حركة العلم تقوم على التكامل فان الدراسة الحالية بدأت من حيث انتهت اليه الدراسة السابقة وتوقفت عنده ، بحكم الفترة الزمنية التى كتبت فيها أى فترة الثمانينات ٠ وهذه الفترة شهدت صدور كتابات جديدة مترجمة الى الانجليزية لـ «باولوفريرى» وهى عبارة عن ثلاثة كتب خلال ١٩٨٥ ـ ١٩٨٧ م ، منها كتاب ألفه بمفرده وترجم الى الانجليزية بعنوان : "The Politics of Education; Culture, Power, and Liberation" 1985 وكتاب ألفه بالاشتراك مع مترجم كتابه السابق Donald Macedo دونالد ماسيدو» وعنوانه : Literay Reading The Word and The World" وأما الكتاب الثالث فقد جاء فى صورة حوار بينه وبين «ايرا شور Ira Shor » وعنوانه : "Appedagagy For Liberation, Dialogue on, Transforming Education"; والكتب الثلاثة صادرة من دار نشر واحدة هى : "Bergin & Garven, Massachusetts' بالولايات المتحدة الأمريكية ٠

والى جانب ما أفادته الدراسة الحالية من الدراسة السابقة ، فانها أفادت من الكتابات التى صدرت بالانجليزية عن باولو فريرى ونظريته ، ومن كتبه أيضا ٠

ولقد استغرق ذلك من الباحث وقتا طويلا ٠ وتطلب جهدا كبيرا حتى تخرج هذه الدراسة فى صورتها الشاملة ، ومن جميع الزاويا ، بما لها وما عليها ، تلك الصورة التى يرجو الباحث أن تكون قد جاءت كما أراد لها ، فيها قدر من العمق والشمول ، وكشف عن جوانب النظرية المختلفة ٠

ولقد وضع الباحث ، سواء أثناء قراءته فى ما أتيح له من كتابات

عن النظرية ، وماكتب صاحبها ، أو أثناء كتابته لهذه الدراسة ، سؤالا رئيسيا انبثقت منه أسئلة فرعية ، كونت دليلا ومرشدا له ، أثناء القراءة لاختيار وجمع المادة العلمية ، والكتابة ، والسؤال الرئيسى هو : - مانظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ؟

وأما الأسئلة المتفرعة عنه فهى : -

١ - ما البيئة الاجتماعية والفكرية التى عاش فيها صاحب النظرية ؟

٢ - ما المنابع الفكرية ، وما عناصرها التى كونت فكره حتى نما ، ونضج ، وتطور الى نظرية فى تعليم وتنمية الكبار ؟

٣ - ما المبادىء التى اعتمدت عليها هذه النظرية ؟

٤ - ما المفهومات المحورية التى شكلت الى جانب المبادىء بناء النظرية النسقى ؟

٥ - ماتطبيقاتها المختلفة سواء فى مجتمعها الذى نبتـــت فيه ؟ أو خارجه ؟

٦ - ما الاتجاهات المختلفة فى فهم وتفسير ونقد النظرية ؟

وقد حاول الباحث أن يقدم اجابات عن هذه الأسئلة ، تشكل فى مجموعها جسم الدراسة الحالية الذى قسمه الى أربعة أقسام مترابطة ترابطا عضويا فيما بينها ٠٠ وهذه الأقسام هى :

أما القسم الأول : فيتناول بيئة صاحب النظرية الاجتماعية والفكرية التى أثرت فيه تأثيرا واضحا ويعالج الى جانب ذلك المنابع الفكرية التى استقت منها النظرية منطلقاتها ومفهوماتها ٠

وأما القسم الثانى : فيقدم مبادىء النظرية التى اعتمدت عليها ، وكذلك المفهومات المحورية التى شكلت البنية النسقية لها ، كما أنها تعتبر أهدافـــا تسعى النظرية من خلال تطبيقها الى تحقيقها فى المتعلمين الكبار ٠

وأما القسم الثالث : فيقدم تطبيقات النظرية المختلفة سواء فى مجتمعها الذى ولدت فيه ، ونمت وتطورت الى نظرية ، أو فى مجتمعات أخرى ٠

وأما القسم الرابع : فيعالج الاتجاهات المختلفة فى فهم وتفسير ونقد النظرية ٠

وأما خاتمة الدراسة : فتقدم ملخصا للدراسة يتضمن اتجاهاتهـــا العامة ، وبعض الدراسات المقترحة ٠

القســم الأول

١ - بيئة «باولو فريرى» الاجتماعيــة والفكريـــة

«لقد حاولت بحكم انتمائى الى العالم الثالث ، أن أقدم نظرية تربوية متولدة من رحم ثقافة الصمت التى يتسم بها عالمى هذا ، نظرية لاتتحـــول عند التطبيق الى صوت لثقافة الصمت نفسها ، بل الى أداة من أدوات تداعى هذا الصوت وخفوته ٠٠»
«باولو فريرى»

١/١ - ولـد « باولو فريـرى Paulo Freire » عام ١٩٢١ م فى مدينة «رسيفى» بالبرازيل ، من أبوين ينتميان الى الطبقة الوسطى ، بيد أن انتماءهما الدينى لم يكن واحدا ، اذ كانت أمه كاثوليكية مخلصة لمذهبها ، بينما لم يكن والده كذلك ، ولم يؤد هذا الاختلاف الدينى الى أى نوع من الصراع فى حياة الأسرة ، نظرا لأن كلا منهما كان يحترم موقف الآخـــر العقدى (٤) ٠

١/٢ - تأثرت طفولته بما أصاب عائلته من الأزمة المالية العالمية التى وقعت عام ١٩٢٩م ، مثله مثل كثيرين من الأطفال ، فخبر الجوع والحرمان مما أثر على دراسته ، فأخفق فيها ، وتوقف عن مواصلة تعليمه ، ووجد نفسه واحدا من أقنان الأرض ، وترك ذلك العمل الحقير فى نفسه أثـــرا عميقا ولذلك قطع على نفسه عهدا أن يكرس حياته لمقاومة الجوع والفقر حتى يجنب الأطفال الآخرين - مستقبلا - ويلاته (٥) ٠ ولم يستطيع العودة الى دراسته الا بعد أن كبر اخوته ، وعملوا فتحسنت أحوال الأســـــرة الاقتصادية ، فتمكن من اكمال دراسته الثانوية بنجاح ، ودخل الجامعة حيث درس فيها ليكون مدرسا للغة البرتغالية ، ودرس ، الى جانب ذلك ، القانون ، وانضم الى مهنة المحاماة ، واتسعت خلال تلك الفترة اهتماماته، فبدأ يقرأ فى علم الاجتماع وفى التربية (٦) ٠

١/٢ - وزاد اهتمامه بالتربية ، ولاعجب فى ذلك ، اذ قابل فى عام ١٩٤٤م «الزا» وكانت تعمل بالتدريس ، فجمعت المهنة والزواج بينهما ، ومالبث أن طلق القانون طلاقا بائنا» (٧) ، وراحا يعملان معا بكل ما فى وسعهما من جهد وطاقة فى «حركة العمل الاجتماعى الكاثوليكية» بين عائلات الطبقة الوسطى فى مدينة «رسيفى» ، ولقد فسر له انخراطه فى هذا العمل الاجتماعى ، ذلك التناقض بين مطالب «الايمان المسيحى» ، وبين نمط حياة الطبقة الوسطى ومعاملتهم لخدمهم الذين ينتمون الى العقيدة الدينية نفسها ، وينتمون اجتماعيا الى الشريحة الدنيا من الطبقة الوسطى نفسها ، اذ كانت معاملة بعيدة أشد البعد عن «الانسانية» ، وجعله هذا التناقض يغير اتجاهه ، فترك العمل مع الطبقة الوسطى فى المدينة ، ليعمل مع الناس العاديين بالأحياء الفقيرة فى «رسيفى» ، وكون علاقات وثيقة معهم ، وبدأ فى تطبيق طريقته فى محو أمية الكبار وصولا الى تنميتهم اجتماعيا وثقافيا ، والتى كونت مع الزمن نواة لنظريته (٨) ٠

١/٤ - ولقد أمده عمله مع الفقراء ، بأفكار هامة شكلت الاطار الفكرى لرسالته التى أعدها لنيل درجة الدكتوراة فى محو أمية الكبار وتعليمهم وحصل عليها من جامعة «رسيفى» عام ١٩٥٩ م ٠ ولم يمض وقت طويل حتى عينته الجامعة أستاذ كرسى تاريخ وفلسفة التربية بها ٠ كما أن خبرته فى مجال محو أمية الكبار ، وفى تعليمهم ، ربما كانت السبب فى أن تسند اليه الجامعة ادارة قسم الخدمة الثقافية العامة بها (٩)

١/٥ - عينه عمدة «رسيفى» - بعد أربع سنوات من تعيينه بالجامعة أى عام ١٩٦٢ م مديرا أو «منسقا» لمشروع محو أمية الكبار بالمدينة ، وهنا بدأ «فريرى» تطبيق «حلقات الثقافة» "Culture Circles" أسلوبا وطريقة فى محو أمية الكبار ، ونجح المشروع نجاحا باهرا وذاع صيته فى البرازيل كلها ، الأمر الذى جعل رئيس الدولة يوجه اليه الدعوة ليتولى ادارة المشروع القومى لمحو الأمية ٠

وبدعم من وزارة التعليم ، استطاع «فريرى» وضع تخطيط حدد فيه مايلزم المشروع من أجهزة ووسائل تعليمية سمعية وبصرية ، وقدر لـ ٢٠٫٠٠٠ «حلقة ثقافة» ووضع برنامجا لتدريب منسقى حلقات الثقافة ،

وأطرها الفنية لمدة ثمانية شهور ، وكان المتوقع أن ينتظم البرنامج بحلول عام ١٩٦٤م حوالى مليونين من الكبار (١٠) .

١/٦ - آمال عريضة ، وأهداف كبيرة تلك التى خطط «فريرى» لانجازها خلال المشروع القومى لمحو أمية الكبار ، وتعليمهم فى بلدة البرازيل ، ولكن ذلك كله تعطل تحقيقه اثر وقوع الانقلاب العسكرى فى أبريل من عام ١٩٦٤م. وبات محو أمية الكبار أمرا مرغوبا عنه ، اذ رأت السلطة فيه تهديدا للمؤسسة السياسية ، وتبعا لذلك صار «باولو فريرى» أستاذ الجامعة فى «رسيفى» ، ورئيس برنامج محو الأمية وتعليم الكبار ، شخصا يشكل على السلطة خطرا داهما ومن ثم أبعدته السلطة عن الجامعة ، واعتقلته بتهمة أنه عدو لـ «الرب». ولأبناء أمريكا اللاتينية ، وبعد مفاوضات طويلة ، اعتبر «فريرى» لاجئـــا سياسيا لدى حكومة «بوليفيا» ، ولكن هذا اللجوء السياسى لم يستمر غير خمسة عشر يوما ، اذ وقع انقلاب عسكرى فى «بوليفيا» ، أيضا ، فتركهـــا متجها الى «تشيلى» فى أواخر عام ١٩٦٤ ، حيث عاش بها خمس سنوات ، التى عمل خلالها بجامعتها ، وطبق طريقته فى محو أمية الكبار ، على الرغم من معارضة بعض أعضا الحزب الديمقراطى المسيحى الذين اعتبروه متشددا، (راديكاليا) ، بل شيوعيا (١١) ، ومع ذلك فقد كانت تلك الفترة التى قضاها فى «تشيلى» فترة خصبة اذ استطاع أن يكتب خلالها تجربته فى البرازيل ، وأخرجها فى كتاب عام ١٩٦٧ م بالبرتغالية ثم ترجم الى الانجليزية بعنوان "Education : The Practice of Freedom" . ثم نشـــــرت تجربته فى «سنتياجو» لمواجهة مشكلات تطبيق الاصلاح الزراعى ، وترجمت الـــى الانجليزية تحت عنوان : «الارشاد الزراعى أو الاتصـــــال "Extenstion or Communication

١/٧ - وبناء على دعوة وصلته من «مركز الدراسات التربوية والتنمية بجامعة هارفارد» غادر «تشيلى» أواخر العام ١٩٦٩ م الى الولايات المتحدة، وكان خلال سنة ١٩٧٠م التى قضاها فى «هارفارد» شخصا مرموقا ، حظى باهتمام وحب من استمعوا الى محاضراته ، كما كتب عددا من المقالات فى دورية هارفارد التربوية Harvard Educational Review خصصهـــا لمعالجة الموضوع الأثير الى نفسه ألا وهو «محو أمية الكبار والـــــوعى "Adult Literarcy and Conscientisation" وجمعت ونشرت فى حينهـــا

فى كتاب تحت عنوان "Cultural Action For Freedom" ثم أعادت سلسلة «بنجوين» نشرها بعد ذلك بعامين ٠

كما أتاح له عمله بجامعة «هارفارد» الاتصال ببعض ممثلى الاتجاه المتشدد «الراديكالى» النقدى فى التربية ، مثل « جوناثان كوزول Jonathan Kozol » ، وايفان الليتش Ivan Illich » ، كما شارك فى العديد من حلقات البحث «السيمنار» مع الأخير فى مركز التوثيق الثقافى الدولى فى مدينة «كيورنافاكا» خلال صيف ١٩٦٩/١٩٧٠ م ٠

١/٨ ـ وغادر «باولو فريرى» جامعة «هارفارد» عام ١٩٧٠ ليعمل مستشارا خاصا لمكتب التربية بمجلس الكنائس العالمى فى «جنيف» ، الأمر الذى وسع من دائرة ممارسته العملية ، ومن تأثيره فى التربية أثناء ذلك ، وبخاصة فى أفريقيا حيث عمل طوال عقد ونصف من الزمان ـ منذ نفيه من البرازيل ـ فى كثير من بلدان العالم مثل «بيرو ، وأنجولا ، وموزمبيق ، وتنزانيا ، وغينيا بيساو» ٠

١/٩ ـ وشارك فى ندوات وحلقات بحثية ، فى بلدان كثيرة ومتنوعة مثل كندا ، والولايات المتحدة الأمريكية ، وايطاليا ، وايران ، والهند ، وبريطانيا حيث منحته جامعتها المفتوحة ، الدكتوراة الفخرية ، ثم اتجه بعدها الى أستراليا بدعوة من مجلس الكنائس الأسترالى ليشارك فى مؤتمر موضوعه «التربية من أجل الحرية والمجتمع» (١٢) ٠

١/١٠ ـ أسس فى جنيف عام ١٩٧١ معهد «العمل الثقافى» ليكون محاولة مبكرة يؤسس بها ـ من خلال البحث والتجريب ـ تربية سياسية مبنية على الوعى ٠ ولقد أصدر المعهد خلال السنوات القليلة سلسلة من الوثائق التى اهتمت بمسألة تحرير المرأة والتربية السياسية فى «بيرو»(١٣)، ولعل من أهم اصداراته كتاب ، «التربية فى محك التطبيق (*) : رسائل الى غينيا بيساو ، وقد نشر مترجما من البرتغالية الى الانجليزية عام ١٩٧٨م تحت عنوان : "Pedagogy In Process : The Letters to Guinea Bissau » وهو محصلة عمله مستشارا لمشروعها لمحو الأمية وتعليم الكبار

١/١١ ـ وخلال عمله على المستوى العالمى هذا ، لم يغب وطنه عن

بالله وظل توافا الى العودة اليه ، وما أن سعير نظام الحكم ، حتى أتيح له أن يعود اليه ، واستأنف عمله أستاذا للتربية فى كلتا الجامعتين ، جامعة الدولة ، والجامعة الكاثوليكية فى «ساو باولو» (١٤) ٠

والأمر الذى لاشك فيه أن هذه الرحلة الحياتية الطويلة لـ «باولو فريرى» كان لها تأثيرها فى نمو وتطور فكره ، اذ لايمكن فصل هذه المرحلة من حياته عن فكره ولامواقفه ، ولاطريقته التى عرف بها ، وعرفت به فى محو أمية الكبار من الفقراء المضطهدين والمقهورين ، سواء فى بلاده ، أو على مستوى العالم الثالث ، ولقد كانت الصفحات السابقة اجابة عن سؤال الدراسة الفرعى الأول :

ما البيئة الاجتماعية والفكرية التى عاش فيها «فريرى» ؟

واتصالا بهذا تأتى الصفحات التاليات لتشكل اجابة عن السؤال الفرعى الثانى :

ما المنابع الفكرية وما عناصرها التى كونت فكرة حتى نما ونضج وتطور الى نظرية فى تعليم تنمية الكبار ؟

٢ - منابع نظرية «باولو فريرى» الفكرية

تراوحت المنابع الفكرية التى أثرت تأثيرا واضحا فى نمو وتطور ونضج نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، بين ماهو قومى ، وماهو عالمى ، والعالمى يشمل الفكر الأوربى والأمريكى الشمالى ، وكل منبع من هذين المنبعين ، يكشف تحليله عن احتوائه على عناصر متنوعة ، وان كانت متفاعلة فيما بينها ، ولاتخطئها عين المستقرىء لفكر «فريرى» الذى كونه بطريقة انتقائية "electic" وفيما يلى بيان لكل منبع منهما :

٢/١ - المنبع القومى :

(أ)/١/٢ - الحركة الفكرية الأكاديمية :

كان باولو فريرى مبادئا بالعمل الاجتماعى فى شمال شرق البرازيل ، ذلك الاقليم الذى يتميز بفقره الشديد ، وقد أكسبته هذه المبادأة خبرة ذاتية فى هذا المجال ، اكتسبها خلال العقدين التاليين للحرب العالمية الثانية ، اذ

كانت هذه السنوات مفعمة بنشاطه فى مدينة «رسيفى» ذلك النشاط الموجه الى تعليم الكبار الأميين وتنميتهم ، ويرى «روبرت ماكى Robert Mackie» (١٥) أن هذه السنوات تعد منبعا أساسيا فى تكوينه الفكرى وتطوره ونموه ، بل ونضجه ٠

كما لايقل عن هذا أهمية اهتمامه بالحركة السياسية والمشاركة فيها ، ووقوفه مناصرا لحركة التحرير والديمقراطية ، كما كان من الداعين الى تكوين ثقافة قومية أصيلة للبرازيل ، وهو فى دعوته هذه متفق مع ماكانت «تهدف اليه حركات المفكرين البرازيليين ، الذين تأثر بهم وامتلأت كتبه بمصادرهم ، وهم كثيرون وتخصصاتهم متنوعة ، ففيهم علماء فى الاجتماع ، وفى الاقتصاد ، ومؤرخون ، ومنهم على سبيل المثال «فرنشيسكو ويفورت Francisco Weffort» و «جيلبرتو فراير Gilberto Fryre» و «فرناندو دى أزيفيدا Fernando de Azeweda» و «ألفارا فييرا بنتو Alvaraviera Pinto» هذا بالاضافة الى علماء معهد البرازيل للدراسات العليا الذين اتخذوا من واقع البرازيل مشروعا لدراساتهم ، سعيا الى تحقيق الثقافة القومية الأصلية ، أو كما عبر عن ذلك «باولو فريرى» فى أحد كتبه قائلا : «لقد وضع مفكرو البرازيل قوتهم المبدعة فى خدمة الثقافة القومية واعتبروها قضيتهم الأساسية (١٦) ولذلك جاءت أعماله فى مجال تعليم الكبار متسقة مع انبثاق حركة الوعى القومى فى البرازيل ٠

(ب)/١/٢ - النزعة الكاثوليكية الثقافية السياسية المتشددة (الراديكالية) :

لقد كان لظهور هذه النزعة بين صفوف الكنيسة الكاثوليكية بالبرازيل تأثير واضح فى نمو فكر «باولوفريرى» ، ولقد سجل ذلك التأثير بوضوح «ايمانويل دى كادت Emanuel de Kadet» فى كتاباته (١٧) اذ يرجع ذلك التأثير الى ماكان يحدث فى بيئة «فريرى» الدينية والثقافية ، وبخاصة ما كان جاريا من تغييرات جذرية فى الكنيسة الكاثوليكية بالبرزايل متمثلة فى تأسيس الجمعية الكاثوليكية بالبرازيل عام ١٩٢٩م ، وكانت جمعية ذات نشاط اجتماعى بارز فى الأحياء الفقيرة ، وسرعان ما اتسع

نشاطها ، فأنشأت جامعة تابعة لها حملت اسم الجامعة الكاثوليكية ، ولم تكن تلك الحركة فى بداية نشأتها ذات اتجاه راديكالى (متشدد) وانما مالت اليه فى الخمسينات لأسباب وعوامل عدة ليس هنا مجال لذكرها ، ومع أوائل الستينات ، أدركت «الحركة الراديكالية» أن اصلاح الجامعة فى البرازيل يجب أن يكون جزءا من الثورة البرازيلية ، ومن ثم بدأت تميل الى الفكر الماركسى أكثر من كونها تضم فى صفوفها ماركسيين محترفين ، وقد جعل هذا الميل ، رجال الكنيسةينظرون اليها نظرة مفعمة بالكراهية والسخط ، وكان هذا درسا وعته الحركة بعد ذلك ، واستطاعت أن تستقطب اليها أتباعا من الطبقة الوسطى وأتباعا من الراديكاليين ، ومن المفكرين ، وبهذا جددت نفسها ، وأعلن عن قيامها فى ثوبها الجديد هذا رسميا فى الأول من يونيو ١٩٦٢ م تحت اسم الحركة الراديكالية الكاثوليكية الثانية ، تمييزا لها عن سابقتها التى حظيت بالكراهية الشديدة من رجال الكنيسة ، ولذلك حرص مؤسسوها على أن يتضمن اعلان قيامها صراحة أنها «حركة غير ماركسية » "Non Marxist" ، كما أنها لاتربطها بكنيسة روما الكاثوليكية أية روابط (١٨) .

وعلى الرغم من هذا فان العين الفاحصة - على تعبير «بيتر جارفيس Peter Jarvis » تدرك من الوهلة الأولى أن التنظيم اللاهوتى والدينى متغلغل فى بناء تلك الحركة ، الأمر الذى جعل كاتبا متخصصا مثل ايمانويل دى كات Emanuel de Kadet » يصفها بأنها «حركة مناظرة للمسيحية» Para christian movement » ، وأن الأسس التى قامت عليها مستمدة من كتابات كل من «البابا يوحنا الثالث والعشرين John xx111 ، وايمانويل مورنييير Mournier Emanuel » وتايهارد دى شاردين Teihard de Chardin (١٩) .

ولقد تبنت الحركة الكاثوليكية المتشددة ، أفكارا كثيرة كان لها تأثيرها فى «باولو فريرى» وغيره من المفكرين فى البرازيل ، ربما من أبرز تلك الأفكار فكرة نمو التاريخ وفكرة الوعى الناقد الذى يسعى الى احداث تغيير سياسى فى الواقع الاجتماعى ، أو «عملية الأنسنة Humanization » أو النزعة الانسانية (٢٠) .

ويوضح «جارفيس» فكرة «نمو التاريخ» عند هذه الحركة بأنهـــا لم تكن مجرد عملية نظرية بسيطة بل هى حركة جدلية (ديالكتيكية) ، أدى فيها النضال البشرى دورا هاما تمثل فى العمل على انبثاق «الوعى التاريخى» الذى هو بمثابة «تفكير ناقد واع بالعملية التاريخية ، ولايتكون هذا الوعى الناقد» الا عندما يبدأ الفرد فحص العالم الذى يعيش فيه بطريقة ناقدة ، كى يعمل على أن يحدث فى عالمه هذا تحولات أو تغييرات الى ماهو أفضل، ووفقا لهذا الوعى ، فان هذه العملية يطلـــق عليها عملية الأنســـنة Humanization ، ويمثل منتجهـا النهـائى فى عملية النضال البشـــرى من أجل تحقيق الأفضل فى نوع من «اليوتوبيا» ، ومفهوم «اليوتوبيا» هنا يشبه مفهوم «مملكة السماء» فى المسيحية ، أو المجتمع الخالى من الطبقات عند «كارل ماركس» ، ولاتنبثق عملية الأنسنة الا اذا أتيحت للأفراد فرص تنمية امكاناتهم ، وقابلياتهم ، ولايحدث هذا الا بازاحة نير القهر من على أكتافهم، وعن هذا المعنى عبر «مورنيير» قائلا : «ان الانسان عليه أن يكافح متكاتفا مـــع الآخرين ، لخلق مجتمع انسانى يقوم على سلسلة من القوانين الأصيلة ، التى ليس لها نظير فى عالمنا هذا ، قوانين تتضمن جهود الانسان فى أن يضـــع نفسه موضع الآخرين ، ويتفهم أوضاعهم ، وأن يجعل نفسه فى خدمتهم» وقد كان «مورنيير» واعيا تماما بأنه على امتداد الوجود الانسانى كان هنـــاك وجود لنضال القوة أكثر من جمود «اليوتوبيا» ، وأن الانسان فى ســـياق مثل هذا الصراع يضع اختياره بنفسه ، ومن خلال هذا الاختيار تتجلى أصالة الانسان وثقته بنفسه ، ويصير بذلك انسانا مهذبا ومثقفا رفيع الشأن (٢١)٠

ولقد أدت البيئة الثقافية السياسية الاجتماعية الدينية فى البرازيل الى ظهور اتجاه جديد فى اللاهوت المسيحى الكاثوليكى عرف بالحركة المسيحية الجديدة أو اللاهوت الحديث الى جانب النزعة الكاثوليكية المتشددة التى تقدم ذكرها، ويرى «روبرت ماكى Robert Mackie » أن ظهور النزعة الثقافية السياسية الكاثوليكية المتشددة ، واللاهوت الحديث أو المسيحية الجديدة ، رافدان أساسيان من حركة الوعى القومى ، كان لهما تأثير واضح فى تكوين الفكر الذى انطلقت منه نظرية «باولو فريرى» (٢٢) ٠

وهذان الرافدان مجتمعـــان ـ كما يرى ««ماكى» ـ يجعلاننا ندرك أن اعتناق «باولو فريرى» لفكرة الوعى الناقد الساعى الى تغيير سياسى فى

الواقع الاجتماعى لم يكن قاصرا عليه وحده بل شاركه فيه مشاركة واسعة «جمعية البرازيل الدينية الخيرية» التى كانت تعمل آنذاك فى المجتمع ، وكان عضوا بارزا فيها ، أضف الى ذلك أن تعبيراته فى أحاديثه عن «الـــرب» والايمان بالكنيسة كانت واضحة ، وقوية ، وفعالة ، وملائمة لحاجة المجتمع البرازيلى الى عمل اجتماعى ذى نزعة تغييرية متشددة تليق بأولئك الذين يعلنون أنهم مسيحيون ، وفقا لتعبير «ماكى» ، ومثال ذلك ماكتبه «باولو فريرى» عندما اتخذت الكنيسة موقفا محايدا من مسألة الظلم الاجتماعى ، كان مثار نقد شديد : «عندما ينفض أحد يديه من الصراع القائم بين الأقوياء والضعفاء ، فان هذا لايعنى الحياد ، وانما يعنى الانحياز الى جانب القوة» (٢٣) · ومن الملاحظ أنه يعرض هنا بموقف الكنيسة المحايد الذى اعتبره فى حقيقته انحيازا للقوة الباطشة بالفقراء المقهورين ·

وشبيه بهذا الموقف ماقادته اليه قراءته للانجيل قوله «أننى لم أجد نصا فى الانجيل يجعلنى رجعيا ومناصرا للرجعيين ، ولا أستطيع أن أسوى بين مفهوم المحبة المسيحية وبين استغلال الانسان لأخيه الانسان ، أن «الرب» دعوة الى صنع التاريخ ، ان «الرب» بالنسبة لى ليس بمثابة الرئيس ، بل انه المعين لى » (٢٤) ·

وعلى الرغم من أن هذه الأفكار قد تبدو لكثيرين مـــن المسيحيين ، وبخاصة الكاثوليك منهم ، أفكارا تعبر عن اعتقاد دينى غير قويم ، وينطوى على كثير من الخلاف المثير لكثير من الجدل ، فان «روبرت ماكى» يؤكد أن «باولو فريرى» عنده معتقدات مسيحية قوية وعميقة ، ويعبر عنها تعبيـــرا قويا جياشا ، صادرا من كل قلبه ، ومن ثم كان مؤثرا تأثيرا فعالا ونشـطا فى حركة المقاومة من أجل تحرير الانسان ليس فى البرازيل فحسب ، بل فى المعمورة كلها (٢٥) ·

والسؤال الذى يبرز من خلال ماتقدم هو : من أين استمد «باولو فريرى» هذا الايمان المسيحى ؟ ربما ترجع جذور هذا الايمان المسيحى الى ماكتبه البابا يوحنا الثالث والعشرون» بابا الفاتيكان ، فى عامى ١٩٦١ و١٩٦٣ م فى كتابين بابويين وجههما الى كاثوليك العالم بعامة ، والى أولئك الذيـن يعيشون الفقر ، ويعانون فوق ذلك ألوانا من العسف والقهر ، وبخاصة فى

أمريكا اللاتينية (٢٦) · ولقد أبرز أحد الكتابين فكرة الاشتراكية (*) مقدما لها تعريفا هادئا حيث قال : انها تعنى الزيادة فى المؤسسات المنوط بها تحقيق العدالة الاجتماعية زيادة مضاعفة ، واحداث تقدم فى العلاقات الاجتماعية، وبصيغ متنوعة للحياة والنشاطات الاجتماعية تؤدى الى تحقيق تـــوازن اجتماعى» (٢٧) · ولقد بدل هذا المعنى الموقف السابق من الاشتراكية والذى كان يصورها بأنها انتهاك لأموال الدولة والممتلكات الخاصة ، وجعلها مقبولة عند الناس ، فهى ليست الاثمرة نزعة طبيعية عند الانسان غالبـــا مايتعذر كبحها أو السيطرة عليها ، نزعة اتصال الناس ببعضهم البعض، وتعاونهم فيما بينهم حتى يحرزوا أهدافا كبارا ، ماكان لهم أن يحققوها متفرقين ، على حد تعبير البابا يوحنا الثالث والعشرين (٢٨) ·

ويرى «روبرت ماكى» أن هذا الاعلان البابوى عن معنى الاشتراكية أضفى الشرعية على نشاطات أولئك الذين يناضلون متكاتفين سعيا الى تحقيق أهداف ماكانت لتتحقق لو عملوا فرادى ، كما أن الاعلان وجه ضربة قوية كشفت عن زيف الاعتقاد السابق بأهمية المحافظة على الأوضاع الاجتماعية القائمة ، ولقد ظهر تأثير ذلك واضحا فى البيئة الاجتماعية البرازيلية بعامة، وفى فكر «باولو فريرى» بخاصة ، اذ كتب مندداً بالنخبة المحلية والعالمية التى تشجع أسطورة التمييز الاجتماعى ، وتؤكد المحافظة على الأوضاع الطبقية القائمة وتغذى أسطورة المحبة بأداء العمل الطيب (٢٩) ·

ويمكن القول ، أن أفكار «باولو فريرى» تكونت ونمت متأثرة بالمنبع الأول «الوعى القومى» وروافده التى تمثلت فى الفكر العلمى الأكاديمى لعلماء ببرازيل ، والنزعة الكاثوليكية الثقافية السياسية المتشددة واللاهوت الحديث أو المسيحية الجديدة · فماذا عن المنبع الثانى المتمثل فى الفكر الأوروبى ؟

٢/٢ - المنبع الأوروبى

لايقل المنبع الأوربى والذى يشمل بطبيعة الحال أمريكا الشمالية أهمية عن المنبع القومى ، وقد أثر فى فكر «باولو فريرى» تأثيرا واضحا ، اذ حفلت أعماله بمجموعة من المصادر العلمية لعلماء غربيين وأمريكيين منهـم «سيمور ليبست Seymoer Lepset » و «جون ديوى John Dewey »

و «كارل بوبر Karl Popper» و «الفرد هوايتد Alfred Whitehead» وكارل منهايم Karl Mannheim» .

وهذا التأثير يعطى مؤشرا واضحا على أن الاطار الفكرى الذى استغله «باولو فريرى» فى التخطيط للحركات البرازيلية نحو الديمقراطية مدين بدرجة كبيرة لفكر ما وراء البحار (٣٠) ، كما تأثر بفكر «كارل ماركس K. Marx» ، وبفكر القادة الثوريين فى أمريكا اللاتينية والصين ، « ايرنستوتشى جيفاوا Ernesto che Guevara" ، وفيدل كاسترو Fidel Castro" ، و « ماوتسى تونج Maotse - tung »

كما تأثر بالكتابات التى عنيت بتحليل نظريات القهر والتحرر ، مثل كتابات « ايريك فروم E. Fromm » حيث وجدت أفكاره التى تضمنتها كتبه قبولا واضحا ، وتأثر الى حد أقل بأفكار «فرانتز فانون Frantz Fanon» و«مارتن لوثر كنج» ، و «ماركوز» ... الخ .

واستمد أفكارا كثيرة من الوجودية الأوروبية ، انتشرت فى كتاباته ، اذ نجده متأثرا بكتابات كل من «كارل ياسبرز K. Jaspers» وجون بول سارتر Jean-Paulssartre» وجابرييل مارسيل Gabriel Marcel» وغيرهم (٣١) .

وخلاصة الأمر أن باولو فريرى استطاع أن يفيد من الأفكار الأساسية لحركة الوعى القومى وروافدها ، ومن أعلام الفكر الغربى ، وقادة الثورات ببعض بلدان العالم الثالث ، سواء أكانوا من أصحاب الاتجاه الديمقراطى، أم الاتجاه الثورى ، أم الاتجاه الوجودى المؤمن أو الملحد .. الخ ، بمعنى أن تكوين «الرجل» جاء تكوينا انتقائيا ، ولذلك فالباحث يتفق هنا مع ماذهب اليه «بيتر جارفيس » من أنه ربما يكون من الأفضل أن تفهم كتابات باولوفريرى» فى حدود الحركة الفكرية المسيحية الجديدة - تلك الحركة التى كشفت وفسرت قصور المسيحية التقليدية فى أداء وظائفها الاجتماعية ، أكثر من فهم كتاباته فى حدود مجالات أخرى ، وليس معنى هذا أنه لم يتأثر باتجاهات فكرية معاصرة مثل الماركسية ، والوجودية ، ولكن تأثره بأى منها ليس أكثر من تأثره بأى نظام فكرى آخر ، ومن ثم فليس من الحكمة تصنيف

«باولوفريرى» بين الماركسيين لما ينطوى عليه هذا التصنيف من سـذاجة وسطحية (٣٢) (*) ٠

وعلى أية حال ، فان تلك الأفكار التى سبق ذكرها ، كانت هى نفسها التى وضعها المفكرون البرازيليون ومن بينهم «باولو فريرى» موضع التطبيق فى عدة أماكن فقيرة من المجتمع البرازيلى قبل انقلاب ١٩٦٤ ، الذى اعتقل على اثره «باولوفريرى» ثم نفى من البلاد (٣٣) ٠

ومامیز «باولو فريرى» فى هذا السياق ، أنه استطاع أثناء التطبيق أن يتفاعل مع هذه البيئة الفكرية والثقافية تفاعلا واعيا ناقدا ، الأمر الذى مكنه من أن يستخلص أفكاره الخاصة به عن تربية وتعليم الكبار وتنميتهم مـن خلال التطبيق ، ثم خرج على الناس بطريقته التى ارتبطت باسمه فى محو أمية وتعليـم الكبـار "Metodo Paulo Freire" تلك الطريقة التـى شكلت نواة نظريته التى سيتناولها القسم الثانى من هذه الدراسة (٣٤) ٠

كانت تلك هى المنابع الفكرية وعناصرها التى كونت فكر «باولو فريرى» وأثرت بالتالى فى تكوين نظريته ، سواء من خلال الفكر أو من خلال التطبيق الذى صوب الفكر ، أو من خلالهما معا ٠

القسـم الثـانى

١ ـ مبادىء نظرية « باولو فريرى » فى تعليم وتنمية الكبار

تعتبر نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، جديدة نسبيا ، وبخاصة عند من لغتهم الانجليزية هى اللغة الأم ، مثل انجلترا ، وأمريكـا الشمالية ، أو من يعتمدونها لغة العلم فى أقطار أخرى ، اذ لم يكن أحـد من هؤلاء يعرف شيئا عن تلك النظرية قبل ترجمة كتابه الثانى فى الترتيب الى اللغة الانجليزية تحت عنوان : "Pedagogy of the Oppressed" وصـدر بالولايات المتحدة الأمريكية ١٩٧٠ ، ونشرته سلسلة بنجوين فى انجلترا فى طبعتين ١٩٧٢ ، ١٩٧٥ م ، ثم توالت ترجمة بقية كتبه من البرتغالية الـى الانجليزية ، ودارت المناقشات حول أفكاره ونظريته فى كليات التربية فى كل من أمريكا الشمالية وأوربا ، وفى بعض بلدان العالم الثالث ، وانتهت تلـك

المناقشات فى كثير من الأحيان الى محاولات لتطبيق نظريته فى مجال تعليم الكبار الأميين (٣٥)٠ وفى قليل من الأحيان مثل ماحدث فى الولايات المتحدة من محاولات متعددة لتطبيقها لأغراض اجتماعية أخرى غير محو الأمية وتعليم الكبار كما سيأتى تفصيله فى القسم الثالث من هذه الدراسة ٠

وبطبيعة الحال فان كل نظرية تقوم على مبادىء أساسية ، فما المبادىء التى اعتمدت عليها نظرية «فريرى» ؟

كثيرة هى مبادىء نظرية فريرى وفيما يلى عرض موجز لها (٣٦) :

١/١ - التعليم ليس محايدا ، وانما يتخذ أحد اتجاهين ، اتجاه مساعدة الناس على التحرر من القهر أو اتجاه افقاد الناس حريتهم وانسانيتهم ، وترتيبا على ذلك لايوجد شيىء اسمه تعليم ذو قيمة حرة ، أو تعليم نزيه ٠

١/٢ - الناس أحرار فى عالمهم ويمتازون بقدراتهم على الابداع والتغيير فيه وفى أنفسهم ، وذلك من خلال ما أتيح لهم من القدرة على التفكير والتدبر فى ماضيهم والوعى به ، ومن ثم فهم حاضرهم فى ضوء ذلك ٠ ولما كان الانسان كائنا اجتماعيا وتاريخيا ، ولديه آمال وطموحات ، فانه يستطيع من محصلة هذا التفكر والتدبر فى التاريخ الانسانى والوعى به ، أن يرسم خطط مستقبله ، ومستقبل الأجيال التالية له ٠

١/٣ - لايتم التغيير فى البناء الاجتماعى لصالح الانسان المقهور الا من خلال أن يتعلم الكبار القراءة والكتابة ، أو من خلال تغيير وعيهم بذواتهم كشخصيات ، والخياران متلازمان ، والثانى مترتب على الأول ، وان كان الثانى أكثر عمقا فى بناء الشخصية وتنمية وعيها وتغييره ، أو بمعنى آخر أن الخيار الثانى عبارة عن تنظيم عملية تربوية تعليمية يتحول المشاركون فيها من أناس سلبيين مقهورين معزولين ، الى أناس فاعلين متفاعلين ، لديهم امكانات التعلم سويا والعمل مجتمعين ٠

١/٤ - لاتستطيع نظرية فى التربية معالجة المشكلات الاجتماعية ، الا اذا كانت تعتمد على المنهج الجدلى (الديالكتيكى) وذلك لأن زماننا كما يرى «فريرى» - زمان الهيمنة والتبعية ، هيمنة القلة على الغالبية ، وتبعية

الغالبية للقلة ، والقلة قاهرون ، والكثرة مقهورون ، ومن ثم فالتربية عنده عليها مساعدة المقهورين على تحرير أنفسهم من قاهريهم ، وفى هذه العملية التربوية أيضا يصير القاهرون متحررين ، ان هم توقفوا عن كونهم قاهرين ..

١/٥ - أن عملية تعليم وتنمية الكبار ، عملية كلية ، فالمرء لايستطيع أن يقوم باجراء نوع من المسح أولا ليحدد من خلاله حاجاته ، ثم يعين بعد ذلك الأهداف ، ثم يخطط للخبرات التعليمية ... وهكذا ، وانما يبدأ «المنسق» أى المعلم ، عمله مع جماعة من الكبار ، معتمدا على الحوار الذى يبحث من خلاله منذ البدء عن كيفية اثارة مستوى وعى أفراد الجماعة بأوضاعهم الاجتماعية من ناحية ، والوعى بذواتهم فى علاقاتهم ببعضهم البعض من ناحية أخرى ، وهم لايستطيعون التعبير عن مشكلاتهم المتأصلة فى حياتهم تعبيرا واضحا من تلقاء أنفسهم ، وانما يستطيعون ذلك فقط من خلال عملية الوعى التى تؤدى الى ظهور تلك المشكلات الكامنة على بساط الحوار المفتوح ، وبالتالى فان تلك المحاورات تفتح الباب على مصراعيه للوعى بحاجات ومشكلات أوسع ، والتعبير عنها بصورة أوضح أو ما أطلق عليه «باولو فريرى» "Problem Posing" .

١/٦ - أن المعرفة لاتظهر الا أثناء عملية التفاعل بين نشاطين ، نشاط المنسق» ، (ويقصد به «فريرى» المعلم أو المربى) ، ونشاط المتعلم ، أى مشاركته فى عملية التعليم ، أو تفاعله ، فالمنسق يقدم للمتعلمين الكبار اطارا تحليليا من خلال خبرة المشاركين الاجتماعية ، تلك الخبرة التى سبق اختبارها وفحصها ، وغالبا ماتكون المعلومات والحقائق والأفكار والآراء المستقاة من المصادر الخارجية الحية أى البشرية ، هامة عند استجابة المتعلمين للمشكلات ، تفكيرا ثم حلا ، زد على ذلك ، فان خبرة المشاركين الشخصية تفضى الى الوعى خلال عملية وضع المشكلة تحت مجهر التفكير « الواعى الناقد» وكل هذا يشكل فى نهاية الامر مصدرا هاما وأساسيا للمعرفة .

١/٧ - أن التعليم التقليدى - ليس الا عملية ايداع المعلومات فى أدمغة التلاميذ فهى عملية تشبه تلك التى تتم فى الـ "anAct of depositing" تمثل فيها أدمغة التلاميذ خزائن الودائع ، والمدرس هو الذى يودى المعلومات،

بينما الأحرى أن تكون العملية التعليمية قائمة على التواصل بين المتعلمين الكبار والمعلم ، بدلا من التواصل من طرف واحد ، والتلاميذ يستقبلون فقط ، صابرين مرددين حافظين ماينطـــق به المعـــلم ، فهو تعليـــم مصـــرفى "Banking Education" لا يســمح للتلاميذ بأكثر من كونهـم مستقبليـن للمعلومات متخمين بها ، مخزنين لها كودائع فى أدمغتهم (٣٧) .

وتمثل سبعة المبادىء التى سبق ذكرها الاجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الفرعية ، وهى تمثل فى الوقت نفسه الشق الأول من القسم الثانى من الدراسة ، وأما الصفحات التاليات فتمثل الاجابة عن الســؤال الفرعى الرابع ، ويمثل الشق الثانى من القسم الثانى من الدراسة وهو : ما المفهومات الأساسية التى تضمنتها النظرية ؟

٢ - المفهومات الأساسية التى تضمنتها النظرية .

اذا كانت سبعة المبادىء التى سبق بيانها ، تكون فى مجموعها مايمكن أن نطلق عليه مرتكزات نظرية «باولو فريرى» فى تعليم الكبار ، فان المفهومات التى سنبينها - اجابة عن سؤال الدراسة الثانى - فى الصفحات التالية ، ترتبط بتلك المرتكزات ارتباطا عضويا بحيث تشكل مجتمعة جسم النظرية موضوع الدراسة الحالية ، أو بمعنى آخر تشكل نسقا أو «نموذجا ارشاديا Paradim* فى مجال تعليم وتنمية الكبار فى مجتمعات العالم الثالث، فلسفة وتطبيقا .

ومجموعة المفهومات التى ستتناولها الصفحات التالية هى :

٢/١ مفهوم التربية وأبعاده :

(أ) ٢/١/ - البعد المعرفى

تعنى التربية عند «باولو فريرى» تلك العلاقة القائمة بين الـــذات أو (الذوات) العارفة فى الفعل المعرفى ، وبين الموضوع الذى يتعين على الذات أن تعرفه ، وبين طرف ثالث هو المعلم الذى لايتوقف عن استمرار اعادتـــه بناء فعله المعرفى من خلال تقديمه الموضوع باعتباره مشكلة ، وليس من مهامه أن يتحدث فيه ، أو يستحوذ عليه ، أو يسارع الى تقديمه كأمر مفروغ منه،

وانما دوره دور ادراكى معرفى دائم ، سواء فى اعداده ملحوظاته عن دروسه، أو فى حواره مع المتعلمين الكبار ، وادارته لهذا الحوار ادارة تضمن أن يقدم من خلاله الموضوعات التى يريد هؤلاء الكبار معرفتها ، معرفة من خـــلال التفكير الناقد لامعرفة استدعائية ، ومن ثم يصبح المتعلمون الكبار والمعلم فى حالة الحوار الجدلى «الديالكتيكى» المستقصى الناقد ، وبهذا الأسلوب يجد المعلم والمتعلمون أنفسهم فى مواجهة تحديات أو مشكلات يشعرون بحتمية مواجهتها فى سياقها الكامل الذى أنتجها · ويقصد بسياقها الكامل ، السياق الحوارى مرتبطة بمواقف حياتية أخرى (٣٨) ·

وتمثل مواجهة المشكلات من قبل المتعلمين الجانب التطبيقى للأفكار ، والتطبيق العملى للفكر ، له عند «باولو فريرى» مدلول خاص باعتباره عملية أساسية فى نظريته ، وهذا المدلول يحمله مصطلح "Praxis" الذى يوليه اهتماما واضحا فى كل كتاباته تقريبا ، فماذا يعنى ذلك ؟ يعنى مصـــطلح "Praxis" التطبيق العمـــلى للفكر أو بمعنـــى آخر هو تلك العـــــلاقة التفاعلية بين الفعل والتفكير والتفكير والفعل ، ومن تفاعلهما الديالكتيكى تنتج المعرفة ، اذن فالمعرفة عنده ليست الا محصلة للتفاعل الديالكتيكى بين البشر وعالمهم محاوليين تغييره الى الأفضل ، كما أن المعرفة عنده لاتنفصم عن سياق الموقف ، ولاعن الناس الذين يتعاملون مع هذا الموقف (٣٩) ·

ولاتنشأ عملية التفاعل الجدلى هذه الا أثناء انبثاق عملية الوعى عند جماعة من الناس ، فبينما هم يفكرون فى مشكلاتهم ، يقدرون ماذا يفعلون فى محاولة منهم للاستجابة للمشكلة أو التحدى ، وبعد محاولتهم القيام ببعض الفعل يأتون الى بعضهم البعض للتشاور والتحاور فيما قاموا به من محاولاتهم اتخاذ قرار بفعل آخر تجاه المشكلات التى تعترضهم فى حياتهم، ذلك أن التشاور والتحاور فى حد ذاته جزء من هذا الفعل ، وله دلالة خاصة بالنسبة لأولئك الكبار الذين وصفهم «باولو فريرى» بأنهم غارقون فى ثقافة الصـــمت "Culture of Silence" (٤٠)(*) ·

ويرى «باولو فريرى» أن تربية الكبار وتعليمهم لاتتحقق الا من خـــلال تفاعل مضطرد بين التفكير والتطبيق ، ويحذر من التفكير المنفصل عـــن التطبيق ، والتطبيق الذى لايسبقه تفكير ، والتفكير منفصلا عن التطبيق يؤدى

الى خطر الوقوع فى اللفظية والتوقف عندها ، كما أن التطبيق الذى لايسبقه تفكير ، لايعد تربية ولاتعليما ، ويؤدى فى نهاية الأمر الى نشاط غير هادف (٤١) ٠

ويتضح مما سبق أن العلاقة بين التفكير والتطبيق علاقة جدلية ، محصلتها اكتساب تربية وتعليم ، ومعرفة ثم وعى بالمواقع المعاش ، ثم سعى الى فعل لتغييره ٠

ويتفق «باولو فريرى» مع «جون ديوى» فى أن المعرفة مساوية للخبرة بل ان المعرفة نابعة من الخبرة ، ولاتنفصل المعرفة عن الفعل ، ذلك أنه بمثابة المولد الحقيقى للمعرفة اللازمة لحل المواقف المشكلة التى تبرز فى سياق تفاعل الانسان مع مجتمعه ، وبيئته الطبيعية (٤٢) ٠

(ب)/١/٢ - البعد السياسى

يؤكد «باولو فريرى» دائما الطبيعة السياسية للتربية ، والتى يرى أنها كانت مهملة الى وقت قريب ، ليس بالنسبة للعالم الثالث فحسب ، بل بالنسبة للعالم الأول أيضا ، وآية ذلك ماكشف عنه تطبيقه لأفكاره الثورية فى تعليم وتنمية الكبار فى عدة أماكن فقيرة فى البرازيل ، كما سبقت الاشارة الى ذلك ، من أن التربية قوة أساسية وعملية فى تحرير الانسان من القوى القاهرة له ، وتحقيقا لذلك فان المقهورين فى حاجة شديدة الى تربية خاصة بهم تمثل بدائل جديدة ، تغاير ماهو سائد من نماذج تربوية فى سياق مجتمع القهر ، تلك النماذج التى ظلت تثبت القهر وتدعمه ، وتبرر له ، ذلك أن التربية بطبيعتها منحازة ، وليست محايدة ، والقول بحيادها يحجب الاختيار دائما، فهى اما أن تكون من أجل تحقيق التكيف مع أوضاع القهر ومسايرتها وتدعيمها ، واما أن تكون من أجل تحرير الانسان من سطوة قاهرية ، والاختيار الثانى تحجبه مقولة حياد التربية ، واذا كانت التربية من أجل تحرير الانسان من عوامل القهر ، فمن البدهى أن الطرق والوسائل المستخدمة فى تربية من أجل تطويع الانسان لمسايرة القهر ، لاتصلح ولاتتلاءم مع التربية من أجل التحرر (٤٣) ٠

(ج)/٢/١ - البعد الانسانى :

وتتضمن الطبيعة السياسية للتربية عند «باولو فريرى» عملية أنسنة الكائن البشرى ، وهى عملية ثورية فى الوقت نفسه ، ويؤكد «جارفيس» ان الثورية هنا ليست مجرد شعار يطلق على صيغة تربوية ، بل الثورية هنا صيغة متشددة (راديكالية) للوجود الانسانى ، ولاتجعل الناس عارفين فقط بل تجعلهم قادرين على ادراك ذواتهم العارفة أيضا ، أو بمعنى آخر تجعلهم يعرفون أنهم يعرفون ، وبالتالى يصيرون قادرين على تغيير العالم و «أنسنته» (٤٤) ٠

ويرى «بيتر جارفيس» أن عملية «الأنسنة» هذه ، أو النزعة الانسانية التى تضمنها مفهوم التربية عند «باولو فريرى» ليست بالجديدة كل الجدة ، وانما هى ناتجة عن تأثير المبادىء المسيحية التقليدية فى كتاباته ، اذ كان يكتب دائما عن الصدق الدينى التقليدى للكنيسة وضمنه أبعادا سياسية وثورية ، وهذا هو ماحاول بالفعل تطبيقه فى مجتمع كل من «البرازيل» و «تشيلى» (٤٥) ، واعتبر «جو تييريز Gutierrez » فى دراسة بعنوان « اللاهوت الحر Liberation theology » أن ما قام به «باولو فريرى» يعد واحدا من أكثر الجهود التى طبقت فى أمريكا اللاتينية ابداعا وثراء وخصوبة ، اذ أنه كان يؤكد - دائما - تحرر المتعلم ليكون قادرا على احداث التغيير فى مجتمعه ، من خلال اهتمامه بقدر يكاد يكون متساويا بعملية أنسنة وحرية المتعلم ، وبالمفهوم الفلسفى لتنمية الأصالة ، وما مفهوم الأصالة عنده الا فكرة «لاهوتية» تصلح مدخلا لتنمية الكائن البشرى (٤٦) ٠

وليس من باب المبالغة القول ان كتابات «باولو فريرى» وبخاصة فى مجال فلسفة ونظرية تعليم الكبار تضمنت فلسفة انسانية عميقة ، أحسن ربطها بالتحليل الاجتماعى المتشدد (الراديكالى) لمجتمعه ٠

٢/٢ مفهوم الوعى :

ربما يعد مفهوم «الوعى» من أكثر المفهومات ارتباطا بفكر باولو فريرى وبنظريته فى تعليم الكبار ، وهو يتردد كثيرا فى كتاباته بما فى ذلك كتبه التى أشرنا اليها فى مقدمة هذه الدراسة ٠

وتكوين الوعى عند «باولو فريرى» يعتبر هدفا أساسيا من أهداف تربية وتعليم الكبار وتنميتهم ، وهو مفهوم يشترك فيه مع حركة الوعى القومى أو الثقافة العامة التى أشرنا اليها فى سياق المنابع الفكرية لنظريته ، والتى كانت تشكل حركة فكرية واجتماعية رئيسية فى البرازيل ٠

ويصدر مفهوم الوعى عن العملية التى ينجز فيها الناس وعيا عميقا بواقعهم الثقافى والاجتماعى الذى يعيشون فيه ، ويشكل حياتهم ، ووعيا عميقا أيضا بامكاناتهم وقابلياتهم لاحداث تغييرات فى ذلك الواقع الى ماهو أفضل بالنسبة لهم ٠ ويعتبر «بيتر جارفيس» هذه العملية فى جوهرها عملية انسانية بالدرجة الأولى ، ويرى أن مفهوم الوعى كما قدمه «فريرى» كثيرا مايوصف بأنه يشبه ميلادا جديدا للانسان أو صحوة دينية تتسم بكثير من القداسة (٤٧) ٠

اذن ليس الوعى - فى نهاية التحليل - شيئا فارغا فى داخل الانسان ويحتاج الى ملء ، بل ان الوعى هو ذلك الاتجاه العقلى المقصود نحو العالم الخارجى ، وعندما نفكر من خلال (اشكالية) العلاقات مابين الكائن البشرى والعالم ، أى من خلال الوعى الذى يظهر أثناء عملية النمو والتطور ، وتحديدا عندما ينبثق الوعى يوجد التفكير المقصود فى العالم ، وتصير الانسانية مختلفة عما كانت عليه قبل ظهور الوعى ومتطلباته من تفكير قصدى فى العالم الخارجى ، اختلافا أساسيا يميزها من الحيوانات ، بمعنى أن يصير الانسان قادرا ، ليس على المعرفة فحسب ، بل قادرا أيضا على أن يعرف(٤٨) ٠

ان التربية من أجل الحرية ، تتضمن دائما وباضطراد نمو ممارسة الوعى والدخول فيه وصولا الى اكتشافه فى العلاقات مع العالم الخارجى ، فى محاولة لتفسير الأسباب التى من الممكن أن تجعل موقف الناس الذى يتخذونه من العالم واضحا ، ومن الأهمية بمكان الاشارة الى أن التفكير وحده ليس كافيا بالنسبة لعملية التحرر ، ولذلك فان مانحن بحاجة اليه الى جانب التفكير ، هو تغيير الواقع الذى نجد أنفسنا فيه ، ولكى نغير الواقع ، وحتى نطور فعلنا فيه ، من الضرورى أن تكون هناك وحدة بين فعلى وتفكيرى ، وهذه الوحدة بين الفعل والتفكير ، هى ما أسميه (الحديث هنا على لسان باولو فريرى) الـ "Praxis" ، بمعنى أن تكون هناك علاقة جدلية بين الفعل والتفكير ، والتفكير والفعل وهكذا (٤٩) ٠

كيف يتكون الوعى ؟

لايحدث الوعى بطريقة آلية ، وانما يحدث أساسا اذا توافرت جهـــود تعليمية ناقدة ، قوامها ظروف تاريخية مواتية ، كما أن عملية الوعى ذاتها تنطوى على بعد سياسى ، ولذلك فالذين يكتشفون وعيهم التحررى من الناس، هم فقط الذين لديهم القدرة على استمرار عملية التحرر ذاتها ، كما أنه من الجدير بالذكر أن عملية الوعى ليست مجرد تزايد الادراك ، وانما هى تهيئة فعالة لتغيير جذرى فى الواقع الاجتماعى (٥٠) ٠

وينبه «باولو فريرى» الى ضرورة تجنب الوقوع فى نوعين من الخطأ ، اذا أردنا أن تتم عملية الوعى بشكل صحيح ، هذان النوعان من الخطـــأ هما (٥١) :

الخطأ الأول : ويتمثل فى الذاتية ، بمعنى أن يزعم الأنا الواعى بأنـــه مبدع العالم ، أو الحقيقة فى وعيه بشكل مبالغ فيه متجاهلا دور الموضوعات الخارجية فى ذلك ٠

وأما الخطأ الثانى : فهو الاعتماد على الموضوعية فقط ، وتضخيمها الذى يتضمن المبالغة فى استعمال قوة الموضوعية فى تكـــوين الـــوعى ٠٠ والوقوع فى كلا الخطأين ، يؤدى الى أن تصبح عملية الوعى غامضـــة ، ولاسبيل الى أن تكون عملية الوعى واضحة الا بوجود علاقة جدلية بين الذات والموضوع ، أو كما أطلق عليها «فريرى» نفسه علاقة تجسيد جـــدلى (*) "Incarnating dialictically" ٠ ذلك أن الوعى لاينشأ الا فى صميم العلاقات القائمة والفاعلة مابين الناس والعالم والخارجى ، والناس لايمكنهم أن يحرروا أنفسهم الا بوعيهم ، والوعى يقوم على التفكير ، وتطبيق التفكير ، ثم التفكير فيما طبق ، ذلك أن الانسان ليس تفكيرا فقط ، بل الانسان هما معا ٠

ولعله يتضح مما سبق أن مفهوم الوعى فى نظرية «باولو فريرى» مفهوم محورى ، كما أنه فى الوقت نفسه يشكل هدفا أساسيا تسعى تربية وتعليم الكبار الى تحقيقه بحشد من المحتوى والبرامج والطرائق والوسائل والأساليب والمنسقين أو المعلمين ، كما سيتضح من الحديثعنه فى حينه وموضعه ، أى عند الكتابة عن تطبيقات النظرية موضوع الدراسة ٠

٢/٣ - مفهوم الثقافة والسياق الاجتماعى :

تعنى الثقافة عند «باولو فريرى» تلك الانجازات التى صنعها الانسان وأضافها الى العالم الطبيعى الذى يعيش فيه من خلال السياق الاجتماعى ، اذ هو ليس موجودا فى العالم مثل وجود الحيوانات ، بل أنه موجود بالفعل» مع «العالم ، بمعنى أن العالم حقيقة موضوعية مستقلة عن الذات الانسانية، وأدت استقلالية وجود العالم ، الى انفتاح الانسان عليه ، ومن ثم جعله موضوعا معرفيا يتفاعل معه ، لامتأثرا به فحسب ، بل مؤثرا فيه أيضا ، بالتغيير وبالانشاء ، بالاكتشاف ، وبالتحريك وبالتحكم والتنبؤ ، ووسيلة الانسان الى ذلك ، التعليم والتعلم والعلم ، وبتطبيق العلم تطبيقا عمليا ، ثم بالتفكير فيما طبق عمليا مقوما ومعدلا ومحسنا ، وبهذا يكون تأثير الانسان فى العالم أكبر قدرا من تأثره به ، سواء فى حياته الاقتصادية والاجتماعية أو الفكرية ، أو البيئية ... أو السياسية .. » (٥٢) الخ ..

ومفهوم السياق الاجتماعى والثقافى مفهوم «مجالى» ان صح هذا القول، فهو مجال تطبيق التربية تعليما وتعلما وقيما واتجاهات وميولا ، وارادة فعل وتطبيق ، محكوما بقوانين التفاعل والتأثير والتأثر .

٢/٤ - مفهوم العالم الثالث :

معظم الكتابات التى تناولت أعمال «فريرى» بالدراسة والنقد والتحليل، سواء أكانت كتابات أجنبية أم عربية ، وصفته بأنه فيلسوف تربية «العالم الثالث» ، فهل يعنى مفهوم العالم الثالث عنده المعنى المتعارف عليه سياسيا واقتصاديا وجغرافيا ؟ أم له مفهوم خاص به ؟

الاجابة عن هذا السؤال تقول بأن «فريرى» له مفهومه الخاص به عن «العالم الثالث» ، فهو يرى أن «العالم الثالث» ليس مفهوما جغرافيا بل هو مفهوم أيديولوجى سياسى ، وهو متضمن فى داخل العالم الأول نقيضا له ، كما أن العالم الثالث بالمفهوم المتعارف عليه - ينطوى على «عالم أول» يتمثل فى أيديولوجية هيمنة وقوة الطبقة الحاكمة ، ومن ثم «فالعالم الثالث فى نهاية الأمر ليس الا عالم القهر والتبعية والاستغلال والصمت نتيجة لممارسة الهيمنة والقوة » (٥٣) .

كانت تلك مجموعة المفهومات الأساسية التى تدخل فى بنية نظـــرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، وبعضها يعتبر من المفهومات المحورية كمفهوم التربية وأبعاده ، ومفهوم الوعى ، وفى الوقت نفسه يمثلان أهدافا تعمل تربية وتعليم الكبار على تحقيقها فى المتعلمين الكبار ، بينما يشـــكل مفهوم الثقافة والسياق الاجتماعى مفهوما مجاليا بمعنى أنه المجال الـذى تعمل فيه تربية وتعليم الكبار ، ويشكل مفهوم العالم الثالث اختزالا لظهير فلسفى تنطلق منه نظرية «باولو فريرى» متمثلا فى فكرة أو فلسفة القهـــر والهيمنة ، وتسعى التربية الى تمكين المتعلمين الكبار من معارف ومهارات التحرر من القهر فى شتى صوره ودرجاته ٠

وتجدر الاشارة الى أن أفكار «فريرى» التى كونت نظريته فى تعليم وتنمية الكبار ، ليست مجرد أفكار نظرية مجردة ، وانما هى أفكار مستمدة من الواقع، أو الممارسة الحية ، وشكلها تشكيل فيلسوف منحاز الى المقهورين لا فى بلده فقط ، بل فى كل مكان (٥٤) ، فخرجت فى بناء نظرى ، كان يعاود تطبيقـــه بطرق تحقق له الهدف من نظريته ، والمتمثل فى تحرير الانسان من القهر ، وازالة ثقافة الصمت من عقله ، وتمكينه من الوعى بذاته ، وممارسة دوره كانسان قادر على الابداع فى حياته ، مادام متمتعا بالحرية والوعى ، والنظر الناقد للأشياء المحيطة به (٥٥) ، ولذلك لم يقتصر تطبيق النظرية التى هـــى موضوع الدراسة ، على مجتمع البرازيل وتشيلى والمكسيك ، وانما طبقت فى أماكن كثيرة من العالم سواء فى العالم الثالث ، أو العالم الأول ، وهنا يبرز السؤال الفرعى الخامس من أسئلة الدراسة : ماتطبيقات نظرية «فريرى»؟ وبالاجابة عنه فى الصفحات التاليات ندخل الى القسم الثالث من أقسام الدراسة الأربعة ٠

القســـم الثـــالث

تطبيقات نظرية «باولو فريرى»

لعل أول تطبيق لهذه النظرية ، كان فى المناطق الفقيرة من المجتمـع البرازيلى حيث قام «باولو فريرى» نفسه بهذا التطبيق ، وسجل تجربته هذه فى كتاب له بعنـــوان « Education For Critical Consciousness »

التربية من أجل تكوين الوعى الناقد» والذى ترجم من البرتغالية الى الانجليزية بهـــذا العنوان عام ١٩٧٣م ٠

وكان فى تطبيقه لنظريته يهتم اهتماما شديدا بالبرنامج التربوى الذى لابد أن يطبق فى سياق اجتماعى وسياسى ، اذ كان يرى أن أى برنامج تربوى تعليمى للكبار يجب أن يتكون أساسا من جانبين ، جانب يتعلق بالأفكـــار والموضوعات وجانب يتصل بالبرنامج التربوى التعليمى ٠ أمـــا جانـــب الأفكار ، فهو تلك العملية التى يبدأ الناس عن طريقها ادراك واقعهم الاجتماعى ادراكا واعيا ، وهذا الادراك يأتى فى شكل سلسلة من الأفكار أو الموضوعات المتماسكة ، ذات الفائدة لهؤلاء الناس ، ويأتى دور البحث الفكرى ، ليضع تلك الأفكار فى مواجهة مايتناقض معها ضمنيا من مشكلات نبتت أثناء حركة السياق التاريخى الثقافى لمجموع الناس (٥٦) ٠

والبحث الفكرى ـ كما يرى «آرثر لويد Arthur Lioyd » يتكون من خلال التفاعل بين المعلمين أو المنسقين ، وبين الكبار ، وينظر اليه على أنه فعل ثقافى تربوى يشكل جزءا من عملية التحرر ، وليس مجرد تهيئة للتربية والتعليم ٠

ويتميز البحث الفكرى بأنه ذو طبيعة مستقبلية ، ومن ثم فهو يساعد على وضع تصور كلى يجمع فى وحدة عضوية متماسكة كلا من المنهـــج والمحتوى والطرائق التعليمية والتعلمية ، وما يصاحب ذلك من عمليات أخرى مثل التقويم والتغذية الراجعة والتابعة ٠٠٠ الخ (٥٧) ٠

أما الجانب الثانى أى البرنامج التربوى ، فهو يشتمل على تهيئة الناس وتقديمهم الى «حلقات الثقافة Circles of Culture » ، وهو مصطلح أطلقه «باولو فريرى» على المجموعات الصغيرة من الكبار والتى لايزيد عدد أفرادها عن عشرين فردا ، توضع فى هذه الحلقات الأفكار التى أتى بهـا بحث الموضوع / المحور « Thematic Research » فى شكل أسئلة أو مشكلات ، ويستخدم المنسقون وسائل تعليمية من شرائح شفافة ، وصور ، ومقالات صحف ، ومجلات ، وحكايات ، وشعر ، ومسرحيات وما الى ذلك مما يمكن أن يعبر عن تلك الأفكار ، وفضل «فريرى» أن يكون القائمون على

ادارة حلقات الثقافة من المجتمع المحلى ، وقد تم تدريبهم على أسلوبه فى تعليم وتنمية الكبار ، واتبع الأمر نفسه مع المنسقين (٥٨) ٠

المشاركة التطوعية فى التطبيق :

ولما كان برنامج «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار يعتمد كثيرا على المشاركة الطوعية ، فانه وضع لهذه المشاركة أربعة المستويات الآتية (٥٩):

المستوى الأول : ويتمثل فى المشاركة المبنية على مبادرة المتطوعين الذين اختيروا من بين الناس بناء على بحث واستقصاء ٠

المستوى الثانى : وينحصر فى تطويع السكان المحليين الى أبعد مدى ممكن لهذا العمل حتى يتم اختيار منسقين للبرنامج ٠

المستوى الثالث : ويختص باستقطاب العديد من الناس لينضموا الى هذا الاتجاه التعليمى التربوى (تعليم وتنمية الكبار) كلما أمكن ذلك ، سواء كان هذا الاستقطاب من سكان المجتمع المحلى ، أو الدائرة الادارية ، أو الاقليمية ، أو حتى على مستوى الأمة كلها ، ويفضل أن يقسموا الى مجموعات عدد كل مجموعة منها عشرون فردا ٠

المستوى الرابع : ويتعلق بضرورة مراعاة اتاحة المناقشة والحوار لكل الأعضاء على أن لاينفرد بالمحاورة لا المنسقون ، ولا المتطوعون لتعليم وتدريب الكبار على عمليات التعليم وفقا لنظرية وطريقة «باولو فريرى» ٠

التطبيق يغير ويصحح بعض أفكار النظرية :

يقول «باولو فريرى» فى حديث له مع «ريكس ديفيز Rex Davis » (٦٠):

ان تطبيق أفكارى كثيرا ما أدى الى تغيرات فيها ، أضافت اليها أو صححت بعضها ، وأثرتها ، وكثيرا ما عدلت فيها أثناء مراجعتى لهذه الأفكار فى ضوء التطبيق ، ومثال ذلك عندما كنت أعقد السمنار السنوى فى المكسيك لمجموعات من أمريكا اللاتينية ، تقابلت فى أحد هذه «السمنارات» مع خمسة عشر فردا من الشباب ، بعضهم يعتنق المذهب الكاثوليكى ، والبعض الآخر يعتنق المذهب البروتستانتى ، وشكلوا بعد «السمنار» مجموعة عمل ميدانى وكانوا قد قضوا وقتا طويلا فى العمل الميدانى من يونيو ١٩٦٩ الى يناير ١٩٧٠ م ٠

ووجدتهم قد أحرزوا خبرة طيبة ، وآتت نتائج موضوعية ، وأطلعونى على ما قاموا به ، فوجدته مختلفا عما قمت به فى مواقف تعليمية سابقة ، وعندما قاموا بشرح مافعلوه ، وجدته أفضل مما فعلته أنا ، ذلك أنهم بدأوا عملية تعليم الأميين على عكس ما بدأت به ، فلم يلجأوا مثلى الى بحث سابق يستقصون فيه معجم الناس اللغوى ، وانما استقوا من الناس الكلمة المولدة الأولى مباشرة ، وفى اليوم التالى يناقشون هذه الكلمة دون معرفة الكلمة الثانية ، وفى أثناء مناقشة الكلمة الأولى تنبثق من المتعلمين أنفسهم الثانية، فالثالثة ، فالرابعة ، وهكذا ، ذلك أن كل مقطع من الكلمة الأولى يمثل عائلة لغوية "Linguistic Family" وهذا من خصائص اللغات ، البرتغالية ، والأسبانية ، واليابانية ، والمقصود بالكلمات الولادة تلك التى تتكون من مقاطع تتيح من خلال تركيبها تكوين كلمات أخرى ، ومثال لذلك الكلمة «بالوما Paloma» وتعنى الحمامة (طائر السلام) اذا قسمتها الى قماطع ،وكلمقطعمنها يكون عائلة لغوية ـ كما ذكرنا ـ فالمقطع با pa ، ب pe ى pi ب po ، بو pu ، يمثل العائلة الأولى ، وأما المقطع لا La ل le لى li ل Lo ، لو Lu ، فيمثل العائلة الثانية ، وأما المقطع الثالث ، ما ma ، م me ، مى mi ، م mo ، مو mu ، فيمثل العائلة الثالثة .

ويتضح مما سبق أن الكلمة الولادة تتكون من ثلاث عائلات لغوية ، ويمكن للمتعلم بعد ذلك أن يبدع كلمات جديدة من خلال تأليف المقاطع بطريقة جديدة قد تصل الى أكثر أو أقل من ثمانين كلمة ، وهذا أمر سهل على الكبار الأميين ، وبخاصة اذا لاحظنا أنهم لايعانون أمية شفهية ، وانما أميتهم كتابية بالدرجة الأولى ، ولذلك يمكن أن يعرفوا كلمات جديدة ، كما يمكنهم اعادة التعرف على معجمهم من جديد من خلال تلك العملية .

المحتوى التعليمى وطرق ووسائل التدريس :

قد يتبادر الى الذهن أن المحتوى التعليمى عند «باولو فريرى» من السهولة بمكان ، اذ أنه لايتجاوز محو أمية هؤلاء الكبار من خلال مدخل الكلمة الولادة ، كما أن الطرق والوسائل كذلك ، الا أن حقيقة الأمر غير ذلك ، ويتضح ذلك اذا نظرنا الى أن هدف التربية الأساسية عند «باولو فريرى»،

أن تجعل الكبار الأميين أكثر وعيا بالعمليات الاجتماعية ، وأن يكونوا فاهمين مجتمعهم ، وواعين به ، ورابطين مايتعلمونه بحقيقة حياتهم اليومية ، ولايتحقق ذلك بكلمات لامعنى لها ، وانما باختياره كلمات ذات معنى فى حياتهم ، وقيامه فى عملية التعليم هذه باستمرار مساوقة نفسه مع عالم المتعـــلم ، ومعجمه اللغوى ، مركزا على الأفكار الولادة التى تحملها الكلمات الولادة أيضا ، تلك الأفكار التى تسمح للمتعلم أن يحلل مايفهمه بالفعل ، وتشجعه على تنمية الأفكار المترابطة فى حلقات الثقافة من خلال عملية الحواروالمناقشة(٦١)، وليست طريقة الحوار أو المناقشة هى الوحيدة التى تستخدم هنا ، وانما اتبع «فريرى» طرقا ووسائل تدريسية تحقق له هدف التربية الذى تقدم ذكره ، وقـد جـاءت موجزة عند «دينيس جـــولت Denis Goulet » علـــى النحو التالى (٦٢) :

ـ البحث الجاد والدائب عن الكلمات الولادة على مستويين : مستوى الثراء المقطعى للكلمة ، ومستوى احتوائها العالى على مضامين خبرية ٠

ـ التنظيم الأولى لتلك الكلمات ، ثم ترجمتها الى صور مرئية تثير الكبار الغارقين فى ثقافة الصمت "Culture of silence" ، حتى ينطلقوا صناعا للوعى بثقافتهم ، ومن ثم تبصيرهم بمواضع المشكلات أو (الاشكاليات) حتى يأتى الحل خلال المتعلمين أنفسهم ، وليس من خارجهم ، وفى هذا محاولة من «فريرى» لتشجيع هؤلاء المتعلمين على خلق معرفة ومعان ناتجة عن ادراكهم للمشكلات المضطردة ، التى تظهر خلال تفاعلهم الجدلى مع مواقفهم الحياتية والوجودية ، وفى رأى «جولت Goulet » أن «فريرى» يسعى من خلال ذلك الى توصيل رسالة محددة ، وهى أن الانسان يمكنه أن يعرف بمقدار مايدرك من مشكلات أو (اشكالات) الواقع الثقافى والتاريخى والطبيعى ، تلك المشكلات التى كانت مغمورة فى هذا الواقع قبل ادراك وعيه لها ٠

وربما يكون من المفيد هنا الاشارة الى أن ادراك المشكلات أو (الاشكالات) باعتباره موقفا عقليا عند «فريرى» ، ليس مساويا ، ولا مرادفا لأسلوب حـل المشكلات فى البرجماتية ، والذى يعتمد على موقف الفنيين «التكنوقراط» العقلى ، وانما هو نقيض له ، ذلك أن الموقف الأول عند «فريرى» ، يكون الفرد مستغرقا فيه كلية ، بينما فى أسلوب حل المشكلات يبحث الفرد عن مايبعده

مسافة كافية عن الواقع أو الحقيقية ، وذلك لكى يحاول الوصول الى ايجاد حل للموقف المشكل (٦٣) ٠

وعلى أى الأحوال فان هناك عاملا هاما ومؤثرا فى طرق التعليم عند «باولو فريرى» يتمثل فى قدرة المعلم على ايجاد جسر يصل بين ثقافته وثقافة المتعلم ، فاذا نجح المعلم فى ذلك ، فانه يستطيع أن يقدم خدمة يحاول فيها أن يتوحد مع المتعلم ، «وأسلوب توحد المعلم مع المتعلم» يعتمد على مفهوم لاهوتى هو "Incarnational" حلول اللاهوت فى الناسوت أو التجسيد، وهذا التوحد ليس فقط بهدف تعليمه مجرد مجموعات من الكلمات ، بل يهدف الى تكوين اطار فكرى خاص بالمتعلم ، يجعله قادرا على التفكير الناقد الواعى فى آن واحد (٦٤) ٠

دور المعلم :

وهنا يصبح دور المعلم فى نظرية «باولو فريرى» أن يقدم المشكلات المتعلقة بتنظيم الموقف الوجودى ، ليساعد المتعلمين على الوصول الى وجهة نظر ناقدة لواقعهم الذى يعيشون فيه (٦٥) ٠ وتعتمد عملية التعليم والتعلم فى نظرية «باولو فريرى» على التفاعل والحوار بين المعلمين والمنسقين والمتعلمين ، وهذا التفاعل والحوار الذى تحكمه علاقات انسانية ، حلت محل العلاقات السلطوية التقليدية التى تشيع فى التربية التى تهدف الى حشو الدماغ بالأفكار ، أو التربية المصرفية "Banking Education" أو التقليدية، حيث من المعروف أن المعلم فيها هو المسيطر على المعرفة ، والمتحكم فى الرؤية التى يرى بها الطالب الحقيقة كما يريدها المعلم ، علما بأن الطالب قد تكون عنده رؤية أخرى لحقيقة الواقع ، ولكن ربما يكون مآلها الرفض من المعلم٠ ويوضح «باولو فريرى» طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم فى التربية «المصرفية» فى خطوات على النحو التالى (٦٦) :

(أ) المعلم يعلم ، والتلاميذ يتلقون ٠
(ب) المعلم بكل شىء عليم ، والتلاميذ لايعلمون شيئا ٠
(ج) المعلم يفكر والتلاميذ يفكرون فى اتجاه بعيد عما يفكر فيه ٠
(د) المعلم يتكلم ، والتلاميذ صامتون خائفون ٠
(هـ) المعلم يفرض النظام ، والتلاميذ ينصاعون لما يفرض عليهم ٠

(و) المعلم يختار ، ويفرض اختياره على التلاميذ فيقبلون مذعنين ٠
(ز) المعلم يعمل ، والتلاميذ يتوهمون أنهم يعملون ٠
(ح) المعلم يختار محتوى المقرر ، والتلاميذ وفقا لذلك يتكيفون ٠
(ط) المعلم يخلط بين سلطة العلم ، وسلطة المهنة على حساب حريـــة الطالب ٠
(ى) المعلم هو محور عملية التعليم ، بينما التلاميذ مجرد أشياء تدور فى فلكه ٠

أما فى نظرية «باولو فريرى» فان الأمر مختلف ، ذلك أنه يعقد أهمية كبرى على المحاورة باعتبارها أسلوبا وطريقة للتدريس ، واستقصـــاء المشكلات الواقعية ، والوعى بها من قبل المتعلمين ، حيث تنبثق معان جديدة تلائم الوضع الاجتماعى لهم ، ومادامت المعرفة الجديدة متصلة بالأوضاع الحياتية المجتمعية الوجودية للمتعلمين ، فانهم يتفاعلون مع معليمهم وواقعهم، ويقومون بتحليل الواقع تحليلا ناقدا ، ويطبقون الفكر فى الواقع كما يتوقع منهم «باولو فريرى» ويعلم بعضهم بعضا من صميم عالمهم (٦٧) ، وحينما يتمكن فلاح من المشاركة فى الخبرة الحوارية التربوية بكل معطياتها وأبعادها وتفاعلاتها فانه يصل الى وعى جديد بذاته ، ويكتسب ادراكا جديدا لذاته وهويته ومحركا قويا لأمله فى حياة أفضل ٠

وكان من نتيجة تطبيق «باولو فريرى» نظريته فى واقع مجتمعه ، أن الفلاحين عبروا عن المعنى السابق بعد ساعات قلائل من الدرس (٦٨) :

ـ « لقد تحققت الآن من أننى انسان متعلم» ٠
ـ « لقد كنا معصوبى الأعين ، أما الآن فقد أبصرت أعيننا» ٠
ـ «لم تكن الكلمات قبل الآن تعنى شيئا بالنسبة لى ، أما الآن فانها تتكلم الى ، وفى استطاعتى أن أجعلها تتكلم » ٠
ـ «منذ الآن فصاعدا لم نعد كما مهملا فى مزرعة تعاونية» ٠

وهكذا يكتشف الرجال حينما يحدث هذا فى عملية تعليمهم القراءة أنهم مبدعون لثقافتهم ، ومن ثم يكون كل عمل خلاقا ، «انى أعمل وعملى يجعل العالم فى حالة تغير وصيرورة» (٦٩) ٠

وسرعان ماتحول الهامشيون الى فاعلين مستجيبين لتحقيق التغيير فيما حولهم ، زد على ذلك تصميمهم على النضال من أجل احداث تغيير فى البناء الاجتماعى الذى مايزالون ، مقهورين فيه ، من أجل هذا وصف طالب برازيلى بارز فى الحركة الطلابية العالمية فى الستينيات ، ماقدمه «باولو فريرى» قائلا : «ان هذا النمط من العمل التربوى بين الناس ، يقدم عاملا جديدا من عوامل احداث التغيير الاجتماعى والتنمية ، فهو أداة جديدة لقيادة العالم الثالث ، وبها يستطيع أن يقوض البنى التقليدية ، ليدخل العصر الحديث » (٧٠) .

ولم يقف تطبيق نظرية «باولو فريرى» عند محو أمية الكبار وصولا الى تعليمهم وتنميتهم فى العالم الثالث ، بل تجاوز ذلك لأغراض أخرى فى أماكن من العالم المتقدم .

تطبيقات النظرية لأغراض غير التى وضعت لها :

وعندما عرفت الثقافة الناطقة بالانجليزية كتب «باولو فريرى» من خلال ترجمتها اليها ، سواء فى أمريكا الشمالية ، أو فى انجلترا ، وأيضا من خلال استقدامه محاضرا فى جامعة «هارفارد» ، وبعض البلدان الأوربية والأفريقية والآسيوية ، كما ذكرنا ذلك تفصيلا فى حياته وبيئته الاجتماعية والفكرية ، عندما حدث ذلك كله ، كان من الطبيعى أن تظهر محاولات لتطبيق نظريته فى أنحاء كثيرة من العالم ، لأغراض أكثر تنوعا من ذلك الغرض الذى حدده «باولو فريرى» فى محو أمية وتعليم الكبار وصولا الى تنميتهم ، وتحرير ذواتهم ، وتكوين الوعى عندهم ، والتحرر من قاهريهم ، ومن تلك التطبيقات (٧١) :

(أ) طبقت النظرية فى تنزانيا فى مجال الارشاد الزراعى .

(ب) وفى الولايات المتحدة الأمريكية كانت هناك دراسة ومناقشة لنظرية «باولو فريرى» وأفكاره فى تعليم وتنمية الكبار ، ومحاولات لتطبيقها ، ومثال ذلك :

- تنظيم جامعة «ويسكونسن - ماديسون Wiseonsin-Madison » (سيمنارا) لمناقشة ودراسة النظرية والأفكار التى قامت عليها .

وفى «سانتا كروز - كاليفورنيا» ، نظمت جماعة من العمال جمعية تعمل على حل المشكلات الاجتماعية التى تواجه العمال على طريقة «باولو فريرى» ٠

وفى مدينة «ماديسون ويسكونسن» تأسست جماعة الوعى بمقاطعة اللحـــوم - "a meat boycot" استخدمت مفهوم الوعى الذى جاء هدفا محوريا عند «باولو فريرى» مدخلا الى تحقيق أهدافها ٠

وفى «كندا» ، انشئت جمعية خصصت نشاطها لسكان منطقة فقيـــرة بمدينة «مونتريال» على الارتفاع بمستوى معيشتهم ، مطبقة فى ذلك منهج ونظرية «باولو فريرى» ٠

وهناك دراسة عن تطبيقات لنظرية المعرفة الناقدة عند «باولو فريرى» فى مجال تعليم الرياضيات "Critical Mathematics Education, An Application of Paulo Epistemology", **Journal of Education,** Volume **165,** no. 4, 1993, p. 315-339.

وبعد أن عرضنا فى الصفحات السابقة المحور الخاص بتطبيق نظـــرية «باولو فريرى» سواء تطبيقها من أجل تعليم وتنمية شخصية الكبار الأميين من عمال وفلاحين مقهورين وصولا الى تحريرهم من عوامل القهر والوعى بواقعهم من أجل تغييره الى ماهو أفضل ، أو من حيث تطبيقها فى مجتمعات الولايات المتحدة وكندا من أجل تحقيق أغراض أخرى ، بعد ذلك نأتى الـى الاجابة عن السؤال الفرعى السادس من أسئلة الدراسة ألا وهو : ما أبرز الاتجاهات فى فهم وتفسير ونقد نظرية «باولو فريرى» ؟ وستدخلنا الاجابة عنه الى القسم الرابع من أقسام الدراسة ، حيث نعرضه فى الصفحـــات التـــاليات ٠

القســم الـــرابع

اتجاهات فى فهم وتفسير ونقد النظرية

لقد مضى وقت طويل نسبيا حتى صارت النظرية وصاحبها معروفين بين الناطقين باللغة الانجليزية فى العالم ، وان كانت معرفة الناطقين باللغة العربية به وبأعماله مازالت محصورة بين قلة من المتخصصين فى أصـــول التربية بخاصة ٠

واختلفت وتعددت ردود الفعل بالنسبة للنظرية وصاحبها ، ومن ثم جاءت تفسيراتها مختلفة باختلاف فهم من تصدوا لدراستها مترجمة الى الانجليزية ، ولقد صنف «روبرت ماكى Robert Mackie» هذه التفسيرات فى أربعة الاتجاهات الآتية :

١ - **اتجاه تعليم الكبار :** وتعبر عنه كتابات المشتغلين فى حقل تعليم الكبار بوجه عام ، ومع ، أن عدد ممثلى هذا الاتجاه قليل الا أنه يعد من أسبق الاتجاهات فى تناوله - مناقشا ومفندا - أعمال «باولو فريرى» حيث نجد ذلك واضحا فى مجموعة الكتابات المشتركة التى نشرها «ستانلى م . جرابوفسكى Stanly M. Grabowvsky» تحت عنوان «باولو فريرى» المعضلة الثورية لمعلم الكبار «Paulo Freire; A Revolutionary Dilemma For the Adult Edu- cation Teacher

وانتهى ممثلو هذا الاتجاه الى وصف أعمال «باولو فريرى» بأنها نوع من العبث» (٧٢) .

ويعلن وليم جريفيث «William Griffeth» أن «باولو فريرى» لم يأت بجديد يضاف الى مايعرفه علماء تربية وتعليم الكبار ، فمزاعمه عن العلاقة بين المعلم والمتعلم ليست جديدة ، كما أنها ليست مفيدة فى مجال احداث تحسين فى العملية التعليمية ، ودليل «جريفيث» على ، ذلك ، أن كثيرين من علماء ومعلمى الكبار قد تبنوا أساليب وطرق التدريس نفسها التى يتبناها «باولو فريرى» فى نظريته ، وربما يدل ذلك على أن «فريرى» لم يفحص الأعمال السابقة فى مجال تعليم الكبار ، وما أكثرها ، والتى دعت الى استخدام تلك الأساليب والطرق وتقنيات ووسائل التدريس وحللتها ، ولم يستشهد بأى منها ، ومن ، ومن ثم بدأ الأمر ، وكأن «فريرى» قد بدأ من فراغ .

ونقد «جريفيث» هذا له دلالته ، فهو أحد علماء تعليم الكبار والمشتغلين به منذ استقلت دراسات تعليم الكبار عن النظرية العامة للتربية ، واتخذت لنفسها سمات وملامح تميزها منها ، وصار بمقتضى هذا الاستقلال النظر الى المتعلمين باعتبارهم كبارا ، ويجب أن يعاملوا على أنهم كذلك (٧٣) .

ويدفع «جارفيس» هذا النقد عن «فريرى» قائلا : «حقيقة أنه لم يستشهد

بأى من الذين سبقوه ، أو عاصروه فى مجال تعليم الكبار ، وربما يرجع سبب ذلك الى اهتمام «فريرى» بمحو أمية الكبار ، وصولا الى تعليمهم وتنميتهم ، وبخاصة فى العالم الثالث ، أكثر من كونه كاتبا أكاديميا ، يشغل باله تطور النظرية فى تعليم الكبار ، وتقدم طرائق وأساليب وتقنيات التدريس فى هذا الحقل من حقول التربية» (٧٤) ٠

ولقد كشفت هذه المناقشة فى رأى «جارفيس» عن الصراع بين اتجاهين متضادين فىتعليم الكبار وتنميتهم ، الاتجاه الأولويتمثل فىالتعليم من أعلى "Education From Above" وهو من أكثر الاتجاهات التعليمية تقليدية، وأما الاتجاه الثانى "Education of Equals" فيطلق عليه تربية وتعليم المتساويين وهو الاتجاه الأكثر شيوعا فى تعليم وتنمية الكبار ، وتعبر عنه بصفة خاصة نظرية «فريرى» (٧٥) ٠

ويعلق «ماكى» على هذه النقود سواء مايتعلق منها بعبثية أعمال «فريرى» أو تجاهله لأعمال من سبقوه فى تعليم الكبار ولم يستشهد بأى منهم، وظهر كأنه بدأ من فراغ ، يعلق «ماكى» على هذا قائلا : «ان أصحاب هذا الاتجاه لم يستطيعوا فهم أفكار «باولو فريرى» الاجتماعية والسياسية فى تعليم وتنمية الكبار ، كما أنهم عجزوا أيضا عن فهم مقولته المحورية بأن التربية عمل سياسى فى المحل الأول» (٧٦) ٠

٢ ـ الاتجاه الدينى :

لقد التقط هذا الاتجاه مصطلح «الوعى» عند «باولو فريرى» ، واستخدمه على نطاق واسع فى خطب الكنائس ، وبخاصة تلك الكنائس التى تعتمد على مساعدات الجمعيات الدينية الخيرية ، كما شاع استخدام الوعى أيضا فى مناقشة أعمال «باولو فريرى» فى المقالات التى نشرتها الصحف والمجلات المسكونية مثل صحيفة "Convergence" ، أى الالتقاء ، وملحقها الأسترالى Dialogue أى الحوار ، ولقد أجمعت الخطب والمقالات على أن أعمال «باولو فريرى» صادرة عن اطار عقدى ، يشكل أصول اتجاهاته التربوية المتشددة أو الراديكالية ألا وهو لاهوت التحرير "Theology of Liberation" ، وما يؤيد هذا الاجماع ، تلك الجهود الدينية المخلصة التى

كان يبذلها «باولو فريرى» فى مساعدته لمجموع الفقراء البرازيليين ، وجهوده أيضا فى مجلس الكنائس العالمى · وربما تعد المقالات التى كتبها كل مـــن « بـــروس بوســـتون Bruce Boston » ، و «كليفـــت رايـــــت Clift Wright » وكتاب «جون الياس John Elia s » تعبيـــــــرا عن مناقشة «باولو فريرى» من المنظور الدينى الذى يمثله هذا الاتجاه (٧٧)·

ويوجه «بروس بوستون» نقده لنظرية «باولو فريرى» قائلا : «ما كان يجب على مرب يدعو الى الحرية أن يقدم نفسه للقراء المهتمين بالتربية بعامة، وتعليم وتنمية الكبار بخاصة ، وقد أحاط نظريته بوشاح من مثل هذا الأسلوب الغامض المعقد والباهت فى الوقت نفسه ، والمسرف فى المثالية ، والخالى من الخبرة الانسانية الحقيقية والتى من طبيعتها أنها ولادة لأفكار مثيرة وجديدة، مع العلم بأنه كان من الممكن أن تأتى نظرية «باولو فريرى» واضحة الأفكار ، سهلة الأسلوب ، كما أنه من الممكن أيضا ، لو التزم الكاتب الوضوح والاعتماد على الخبرة البشرية ، أن تكون نظريته من أهم ما كتب فى مجال الاهتمام بالانسان الفقير والمقهور (٧٨) ·

كما يأخذ «بوستون» على «باولو فريرى» طريقته أحادية الاتجاه فى تحليل مجتمع البرازيل ، كما ركز على العلاقة بين ملاك الأراضى وأقنـــان الأراضى فقط ، وبينما الأمر مختلف عن ذلك فى حقيقة الأمر ، اذ أن هناك أنماطا من العلاقات الاجتماعية فى أمريكا اللاتينية ، منها نمط العـــلاقة الوسطية ، وهى احدى العلاقات التى تعززها وتدعمها الكنيسة الكاثوليكية ، كما عرفت الكنيسة العلاقة الأولى من خلال حركة الوعى القومى (الثقافـــة الشعبية) ، فى بداية تكوينها فى الخمسينات ، وازدهارها فى الستينات ، ومن الملاحظ أن «باولو فريرى» يقابل بين علاقتين ، العلاقة الأفقية والعلاقة الرأسية على الرغم من تناقضهما ، هو يريد أن تكون العلاقة بين المتعلم والمعلم فى تعليم الكبار ، علاقة أفقية ، علاقة التساوى ، وهى علاقة تتفق أيضا مـــع المجتمع المثالى الذى يطمح «باولو فريرى» الى تحقيقه (٧٩) ·

ويعزو «جيرولد آبس Jerold W. APPS » الغموض الذى أحاط بكتابات «باولو فريرى» ، وماترتب عليه من صعوبة فهمها الى سببين أولهما : أن الأسلوب الذى كتب به «باولو فريرى» أعماله غريب على القراء فى الولايات

المتحدة وربما عند المتكلمين بالانجليزية فى أوربا وغيرها من العالم ، ثانيهما الترجمة من البرتغالية الى الانجليزية ٠

ويستطرد «آبس» فى دفاعه عن «باولو فريرى» مشيرا الى قضيةهامة، وهى أن معظم النقد الموجه الى ماكتبه «باولو فريرى» ، منصب على كتـــابه «تربية وتعليم المقهورين "Pedagogy of The Oppressed" علما بـأن هذا الكتاب ــ فى الحقيقة ــ هو كتابه الثانى ، ومن سوء الطالع أن الكتـاب ترجم الى الانجليزية ونشر أول مانشر فى الولايات المتحدة الأمريكية عـــام ١٩٧٠ ، قبل ترجمة كتابه الأول بثلاث سنوات وكان بعنوا "Education as The Practice of Freedom" حيث عرض وناقش فيه برنامجه فى محو أمية الكبار ، ولو أن الكتاب الأول هو الذى ترجم الى الانجليزية أولا لكـان من السهل على القارىء فى الولايات المتحدة أو غيرها من البلاد الناطقـــة بالانجليزية أن يفهم الى حد ما أفكار «باولو فريرى» (٨٠) ٠

٣ ــ الاتجاه التخصصى :

وهو اتجاه المتخصصين فى محو أمية الكبار تحديدا ولايتجاوز عددهم أصابع اليد الواحدة ، وقد اتفقوا ــ على الرغم من اختلاف أقطارهم ــ علـى الاهتمام بنظرية «باولو فريرى» ، واعتبروها عنصرا أساسيا من عناصـر أعمـاله ، وهم « هـربرت كـــول Herbert Kohl » «وساينثان براون Cynthian Prown » ، ومـــن السـويد « كـارول » و « ولارزبيرجـــن Carol and Lars Berggen » والكاتـب الانجليـزى « مارتن هويلـز Marten Hoyles » وهـؤلاء جميعـــا تعمقـوا فى دراســـة طريقـــــة ومنهج «باولو فريرى» فى محو أمية الكبار ، وان لم يفعلوا ذلك بالنســـبة لتشعيباتها وتداعياتها الاجتماعية العريضة ، واكتفوا بالقاء نظرة سريعة عليها (٨١) ٠

ويرى «روبرت ماكى» أن تفسيرات المتخصصين فى محو الأمية مـن الناطقين باللغة الانجليزية ، لطريقة «باولو فريرى» غالبا ماكان يعوقها ذلك «التمركز العرقى Ethnocentric View » الواضح ، بمعنى أنها بنت مجتمع البرازيل وما شابهه من مجتمعات أمريكا اللاتينية ، لغة وثقافـــة

ومواصفات سياسية ، وهذا التمركز الثقافى والعرقى شكل نقطة ضعف فى طريقة «باولو فريرى» لمحو أمية الكبار ، وزاد من نقطة الضعف هذه ، اعتبار تلك الطريقة وصفة جاهزة قابلة للتطبيق فى أى مكان من العالم ، والذين يؤمنون بذلك ، أغفلوا تماما مانبه اليه صاحب «الطريقة» نفسه من ضرورة اعادة العمل بمقترحاته التعليمية بعد تحسينها ، وجعلها متسقة مع الخصوصية المجتمعية والتاريخية للمجتمع الذى ستطبق فيه (٨٢) ٠

٤ ـ الاتجاه السياسى :

وأصحاب هذا الاتجاه ، قالوا ـ وبدرجات متفاوتة ـ ان وراء نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، دوافع سياسية ، ويضم هذا الاتجاه كثيرين من المحافظين ذوى المكانة الفكرية المرموقة مثل « بيتر بيرجر Peter Berger صاحب كتاب «أهرامات التضحية Pyramids of Sacrifice » والمنشور عام ١٩٧٠ م ، وضمنه فصلا اتهم فيه «باولو فريرى» بأنه لم يكن مخلصا فى علاقته بالمقهورين اذ احتفظ بانتمائه الى الصفوة وموقعه بها ، وراح يمن على المقهورين بما قدمه لهم فى تعال واضح ، كما أن مفهوم الوعى عنده ليس وعيا ناقدا كما يزعم ، بل هو حالة بروز الوعى العام الخالى من النزعة الناقدة (٨٣) ٠

ويذهب «بيرجر» فى نقده الى درجة التشكيك فى صحة نتائج تطبيق نظرية «باولو فريرى» ، اذ عندما ذكرت نتائج تطبيق النظرية على الكبار ، أن أميتهم قد محيت فى غضون أسابيع قليلة ، نتيجة لاتصال الموضوعات التى استخدمت فى عملية التعليم والتعلم اتصالا مباشرا بخبرة المتعلمين الاجتماعية ، عندما ذكر ذلك قال «بيرجر» ان هذه النتائج من الناحية التربوية والتعليمية ليست حقيقة ، ولايصح أن تعزى الى الطريقة التى اتبعها، بل تعزى الى أسباب وغايات سياسية (٨٤) ٠

ويرى «بيتر جارفيس Peter Jarvis » أن هذا النقد فيه تحامل واضح على نتائج تطبيق النظرية وصاحبها ، لأن الناقد لم يدرك أن المجتمع البشرى كلية يحتل مركز تفكير «باولو فريرى» ، ولذلك فان تحقيق «أنسنته Humanization » عنده يمثل فعلا تربويا وسياسيا فى آن واحد ، ومن

ثم فمن الضرورى أن يبنى عمله ليس فقط على تعليم الكبار وازاحة الأمية عنهم، وانما يبنيه أيضا على أسس انسانية (٨٥) ٠

ومن أصحاب هذا الاتجاه «جويل سبرنج Joel Spring » وهو مختلف تماما عن «برجر» اذ يكتشف من خلال كتابه « A Primer of Liberation Education » والمنشور عام ١٩٧٥م ، طبيعة جدل (ديالكتيك) الفكر والتطبيق الذى يعتمد مفهوم Praxis ، وهو مفهوم محورى مثل مفهوم الوعى فى نظرية «باولو فريرى» – ولقد فهم «جويل» هذا المفهوم على أنه مفهوم فردى أكثر منه مفهوما اجتماعيا ، ومن ثم فهو يرى أن امكانيات العلاقة المتبادلة أو التضامنية بين ماهو فردى وماهو اجتماعى فى هذا السياق قد أغفلت (٨٦) ٠

ونجد أيضا من أنصار هذا الاتجاه السياسى فى تفسير نظرية «باولو فريرى» «دينيس جليسون Denis Gleeson » الذى تغلب على كتابته مسحة «جويل» نفسها ، وتبدو واضحة فى مقال له بعنوان «النظرية والتطبيق فى علم اجتماع باولو فريرى "Theory and Practice in the Sociology of Paulo Freire" ويحدد فيه تحديدا صحيحا وحدة النظرية والتطبيق عند «باولو فريرى» ، وفى الوقت نفسه يرى أن أفكاره السياسية شبيهة الى حد كبير بأفكار «جيفرسون» التحريرية (٨٧) ٠

خاتمة

قدمت الدراسة معالجة لنظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار، فيها قدر من العمق والشمول فى محاولة لالقاء الضوء على النظرية وصاحبها من زاويا مختلفة ٠

والدراسة التحليلية لفكر «باولو فريرى» وتطبيقه تكشف عن أن كل ماكتبه جاء مرتبطا ارتباطا وثيقا بعقيدة هو بها مؤمن ، وعنها مدافع ، ولها مطبق ، أكثر من ارتباطه بحدود أكاديمية تقليدية ، ومع ذلك فانه قدم نظرات ثاقبة وعميقة فى فلسفة وسياسات وعلم اجتماع تعليم وتنمية الكبار فى المجتمعات الفقيرة ، مما يعد تطويرا لنظريته فى تعليم الكبار وتنميتهم ، تضاف الى الجهود المستمرة فى دفع هذا المجال نحو احراز مزيد من التقدم ٠

و «باولو فريرى» من الذين يعتقدون اعتقادا قويا فى قدرة التربية على تغيير مسار المدنية الحديثة ، فهو يرى أن التربية من الممكن أن تكون وسيلة مباشرة للتدخل لصالح المقهورين ضد قاهريهم فى المجتمعات الظالمة على الرغم من أنه ليس هناك اتفاق على كيفية تحقيق ذلك (٨٨) ، وان كان هو نفسه استخدم أساليب توفيقية فى تجربته أدت الى نتائج ايجابية ، فقد استبدل بعملية «ايداع معلومات» فى أدمغة المتعلمين لحين استدعائها ، عملية الوعى الناقد فى تعليم وتنمية الكبار ، وبهذه العملية الجديدة سواء فى تطبيقه لها أو الدعوة اليها ، قدم خدمة كبيرة ، حيث قبلها كثيرون من المشتغلين فى مجال تعليم الكبار ، فى تنمية شخصية المتعلم نفسه أثناء العملية التعليمية ذاتها (٨٩) ٠

كما أن اتباعه أسلوب التعليم المتقن "The mastery learning approach" فى البرازيل كان له أثره الواضح فى تطوير المنهج والطرق التى اتبعت فى تعليم وتنمية الكبار ، تحقيقا للأهداف المرجوة منه (٩٠) ٠

ومهما يكن الأمر ، فان هذه الجهود الفكرية والتطبيقية التى كونت نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار دفعت كثيرين من المتخصصين والمهتمين بتعليم وتنمية الكبار الى طرح السؤال التالى : مامدى صلاحية نظرية «باولو فريرى» للتطبيق على المستوى العالمى ، وهى نظرية من نتاج العالم الثالث بمواصفاته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ؟

لقد اختلفت اجابات المتخصصين عن هذا السؤال ، فمنهم من حذر من مغبة الترجمة غير المباشرة لأعمال «باولو فريرى» ، ومنهم من رأى أنه من التضليل ، كما أنه من الخطورة بمكان أن تطبق نظرية وطريقة «باولو فريرى» بغير تحفظات فى المجتمعات الحضرية الغربية ، وهناك من قرر أن نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، وفى التغيير الاجتماعى نظرية تنطوى على مضامين تصلح لمجتمعات الولايات المتحدة ولمعظم المجتمعات الصناعية مثلها فى ذلك مثل العالم النامى الجديد (٩١) ٠

أما «الراديكاليون» من أعضاء جمعية تعليم الكبار فى المملكة المتحدة، فليس عندهم شك فى قابلية نظرية «باولو فريرى» للتطبيق فى بريطانيا (٩٢)٠

وأما صاحب النظرية نفسه فيرى أن التجارب التعليمية والتربوية ،

لايمكن استنباتها فى أرض غير الأرض التى نبتت فيها ، محكومة بخصوصياتها ومعطياتها ، وانما من الممكن اعادة اكتشافها وتطويعها للبيئة التى يمكن أن تفيد منها (٩٣) ٠

وعلى أية حال فان «باولو فريرى» قدم نظرية وطريقة فى تعليم وتنمية الكبار ، ولذلك فليس غريبا أن يثور حولها الكثير من الجدل والنزاع ، وكثير من الشك أيضا ، وبخاصة فيما يتصل بالسياق الاجتماعى والبيئة الثقافية ، حيث وضعت النظرية موضع التطبيق ، ومن المعروف أن «باولو فريرى» ربط نظريته هذه بالتغيير الاجتماعى والسياسى ، ومن ثم جاءت مشبعة بالمضامين الانسانية والسياسية ، مما كان سببا من أسباب عدم تقبلها عند بعض المربين بصدر رحب (٩٤) ٠

ويرى «جارفيس» أن اضافات «باولو فريرى» الى مجالات علم اجتماع وفلسفة ولاهوت تعليم الكبار جاءت أعظم قدرا من اضافاته فى مجال فنيات ورسائل وطرق تدريس الكبار (٩٥) ٠ وهذه الاضافات فى حاجة الى دراسات علمية ربما تكشف عن جوانبها وأبعادها ، ومضامينها ٠

وتبقى نظرية «باولو فريرى» ، وجهود من يسيرون على دربه من مدرسة الوعى الدينى فى التربية وغيرها مثار بحث وتحليل ، وموافقة ، ومعارضة، وتحفظ ، وقبول ، واقتباس ، واقتداء ، مابقى هناك أميون على مستويات الأمية المختلفة والمتشعبة مع مراعاة الاولويات ، ومابقى هناك عالم ثالث سواء بالمفهوم الجغرافى ، أو بالمفهوم الحضارى ، أو الانسانى ، وفى كل ذلك مجالات وآفاق للبحث العلمى التربوى مازالت فى حاجة الى الارتياد والكشف ، ولايجوز أن يتوقف ذلك ، وانما يجب أن يستمر ويتدفق ٠

فهناك حاجة ملحة لسبر غور طريقة «باولو فريرى» فى تعليم اللغة بطريقة علمية تكشف عن العمليات والأساليب والتقنيات التى استخدمها وتبعه فيها تلاميذه ومريدوه كشفا يجعلها قابلة للتجريب المستوفى للشروط البيئية والعلمية ٠

وهناك حاجة أيضا الى مزيد من تحليل العلاقة بين أعمال «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار وبين حركة الوعى الدينى أو «لاهوت التحرير» تحليلا موضوعيا وعلميا ٠٠٠

كتب « باولو فريرى »

1. Education : The Practice of Freedom, Published in Rio in 1967 With an Intraduction Contributed by his Colleague Francisco Weffort.
2. Extension or Communication, Published in Sintiago, 1969.

وبعد خمس سنوات ترجم هذان العملان الى الانجليزية ليظهرا تحت عنوان :

3. Education for Critical Consciousness, Shead and Word, 1974 and Republished as Education : The Practice of Freedom, London Writers and Readers Publishing Cooperating, 1974.
4. Pedagogy of the Oppressed, was Completed in 1968.

وله ترجمة الى الانجليزية صدرت ١٩٦٨ عن دار نشر "Herder & Herdr" وهو أول كتاب يترجم من كتبه ، على الرغم من أنه ليس الأول تأليفا ، ثم صدرت له ترجمة بعد ذلك بعامين ١٩٧٠ فى نيويورك من دار "Seabury Press" ،والذى ترجم الى العربية بعنوان (تعليم المقهورين – دار القلم ، بيروت ١٩٨٠) .

5. Cultural Action For Freedom, Harvard Educational Review, 1970.

ثم نشرته Penguin سنة ١٩٧٢ فى بريطانيا .

6. Pedagogy in Process : The letters to Guinea-Bissaw, The Seabury Press, 1978.
7. The Politics of Education, Culture, Power and Liberation, With Dialogue on Contemporary Issues, Bergin & Garvey Massochuats, 1985.
8. Literacy, Reading The World and The World, With Donald Macedo, Bergin & Garvey, 1987.
9. A Pedagogy For Liberation, Dialogue on Transforming Education, With : Ira Shor, Bergen & Carvey, 1987.

(★) لم يدخل فى هذه الأعمال التسجيلات الصوتية أو المقالات .

المراجـع والهوامش

١ ـ «باولو فريرى» ، **تعليم المقهورين** (ترجمه وقدم له يوسف نور عوض) دار القلم ، بيروت ط ١ ، ١٩٨٠ م ٠

يؤكد المترجم فى مقدمته للكتاب ، أن اهتمامه به لم يكن اهتماما تربويا باعتباره يقدم نظرية جديدة فى أساليب التعليم وبخاصة تعليم الكبار ، وانما اهتمامه راجع الى أنه رأى فيه كتابا يحدد المعالم الرئيسية فى «فلسفة الثورة» التى تستهدف تحرير الانسان وتوجيه طاقاته نحو تغيير العالم الذى يعيش فيه ، ورأى أن هذا المفهوم للثورة أقرب الى العمل الجبار الذى قام به المسلمون الأوائل انطلاقا من مبادىء «الاسلام» وامتلكوا به العالم وغيروا وجه الحضارة فى ذلك الزمان ، يقول المترجم : ونحن اذا قرأنا كتاب «باولو فريرى» أدركنا أنه يبنى وعيه بمفهوم الثورة على أمور هى من صميم تراثنا ٠٠ فقد ذكرنا بوعينا وجعلنا نعرف حقيقة العالم الذى نعيش فيه ص «٩» ٠

كما يرى فى مفهوم القيادة الثورية الذى قدمه «باولو فريرى» فى كتابه والذى يؤكد فيه على انبثاق القيادة من بين الجماهير المقهورة وتضامنها معها ، والبعيدة عن التسلط ، والفوقية ، والمتمسكة بمواقعها البسيطة من الناس وتلتزم الطريقة الحوارية وتساعد الناس على تبين حقائق حياتهم ، وتدفعهم الى التحرك فى طريقة ، يرى فى هذا المفهوم أنه قريب من منهج الاسلام ، بل هو منهج الاسلام الحق ٠٠٠ وأن المدهش فى رأيه حقا ، أنه عندما توقف المسلمون عن مبدأ الحوار فى الفتنة الكبرى ، وحكموا السيف فيما بينهم ، بذرت بذور النهاية لتلك الدفعة القوية التى نمت فى عصر الخلفاء الراشدين ٠٠

ويرى أننا كى نفهم تاريخنا منذ ظهور الاسلام والى يومنا هذا ، فنحن فى حاجة لنفهم كيف بنى منهج التعليم الحوارى فى عهد الرسول صلى الله عليه وسلم طاقة الابداع والمبادرة عند العربى ، وبحاجة كى نفهم الكيفية التى أدت بالمذهبية والعصبيات والانغلاق غير المسئول الى سوق المجتمع الاسلامى الى حافة التدهور الحضارى ٠٠٠ ص «١١» ٠

وأحيل القارىء الى مزيد من التفاصيل فى مقدمة الترجمة العربية التى حاولت ابراز أهم مافيها من مؤشرات لقراءة المترجم للنص الانجليزى ، وتلك القراءة ربما كان لها تأثير بدرجة أو بأخرى فى الترجمة العربية والتى اعتمدت على هذا الكتاب فقط ، وان كان من الأفضل لو قرأ المترجم كثيرا عن صاحبه وكتبه الأخرى فربما كان من الممكن أن يفيد من هذه القراءة فى ترجمته لهذا الكتاب فى سياق غيره من الكتب ، وبخاصة الكتاب الذى سبق وأشرنا اليه فى موضعه والذى ضمنه تجربته فى كل من البرازيل وتشيلى ، والذى يعتبر أكثر وضوحا عند النقاد من حيث تعبيره عن طريقته فى تعليم الكبار والتى شكلت أساس نظريته فيما بعد ٠٠ وكان من الأفضل لهـــذه الترجمة أن تقرأ قراءة تربوية وتعليمية ، فى سياق حركة الوعى الدينـــى الكاثوليكى فى البرازيل وأمريكا اللاتينية ، وفى سياق الاتجاهات الفكرية والقومية ، والعالمية المتعددة التى أثرت فى تكوينه ٠٠ أنظر ص «٨ ــ ١٣» من الدراسة ٠

٢ ــ محمد نبيل نوفل ، **دراسات فى الفكر التربوى المعاصر** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨٥م ، والدراسات التى ضمها الكتاب ، أربع دراسات هى : العالم العربى وأزمة الفكر التربوى الغربى ، صص ١١ ــ ٥٨ ، وتربية المقهورين ــ باولو فريرى» صص ٥٩ ــ ١٤٩ ، وقد سبقها جزء خصصه الكاتب للعالم الثالث ــ الحقائق الأساسية : الفقر ، القهر ، الجهل، التبعية ، استغرق عشرين صفحة ، و «باولو فريرى» صوت من العالم الثالث بقية الدراسة ٠

وأما الدراسة الثالثة فهى بعنوان : تعليم بلا مدارس : ايفان اليتش صص ١٥١ ــ ٢٣٦ ٠ والدراسة الأخيرة بعنوان : الماركسية فى العـــالم الثالث ــ ماو ــ تسى تونج صص ٢٣٧ ــ ٢٨٦ ٠

٣ ــ محمد نبيل نوفل ، **المرجع السابق نفسه** ، ص ٨٥ ٠

4. Mackie, Robert **Literacy and Revolution'** The Pedagogy of Paulo Freire, The Introduction, Plut oPress, London, 1980.

5. Shaull, Richard, The Foreward of Paulo Freire, **Pedagogy of The Oppressed,** N.Y. 1970, p. 10.

6. Jarvis, Peter, Paulo Freire, **In Twentieth Century Thinkers**

of Adult Education, Edited by, Peter Jarvis, London, 991, p. 266.

7. **Ibid.**

8. Mackie, Robert, **op. cit.,** p. 4.

9. Shaull, Richard, **op. cit.,** p. 4.

10. Mackie, Robert, **op. cit.,** 4.

11. **Ibid.,** p. 5.

12. **Ibid.,** pp. 5,6,7.

* Freire, Paulo, **Pedagogy In Process : The Letters to Guinea-Bissau.** The Seabury Press, 1978.

وهذا الكتاب يعد الكتاب الوحيد الذى لم يكتبه «فريرى» فى سياق بيئة القهر ، لأنه كتبه عندما كان يعمل مستشارا لحكومة غينيا بيساو ، وان كان قد نادى فيه بضرورة التغيير الجذرى لنظام التعليم الذى أوجده الاستعمار ، لأن ذلك التغيير الجذرى أفضل كثيرا من استمرار النظام التعليمى الذى كان قائما قبل الاستقلال ، ذلك أن تحرير التعليم من الشوائب الاستعمارية يضمن استمراره تعليما يكون الوعى الناقد عند الجماهير ، تعليما ثوريا يؤدى الى أن يكون المتعلمون قادرين على التفكير الناقد الواعى ، وقادرين على تطبيق تفكيرهم هذا فى الواقع لتغييره ، «وهنا تصبح عملية تعليم وتنمية الكبار مدخلا للجهود المبذولة لتنظيم المعرفة التى سيحصلها العاملون فى الريف والمدن من خلال نشاطاتهم اليومية ، وتلك عملية تعمق مايستتبع عملية محو أمية الكبار ، ذلك أنها معرفة تتجاوز مجرد اكتشاف الذات الى أهداف بعيدة تقوم على تحقيقها مثل التفكير الناقد والواعى بالواقع ، والعمل على تغييره» p. 24

والكتاب يشتمل على : تقديم بقلم «جوناثان كوزول Kozol Jonathan» يسبقه اهداء من المؤلف الى «أميلكار كابرال Amilicar Cabral» المعلم الذى تعلم من شعبه» ، تحته مقتطفات من شعره ، و «أميلكار كابرال» هو زعيم حزب الاستقلال الأفريقى لغينيا بيساو ، وجزر الرأس الأخضر ، حيث شكلت مقاومته للاحتلال البرتغالى الوعى الجماهيرى السياسى فيها • ومقال افتتاحى طويل بقلم «فريرى» نفسه احتل من الكتاب ٦٨ صفحة تضمن

منطلقات المشروع التعليمى الذى تكفل بتنفيذه بغينيا بيساون قسم التربية بمجلس الكنائس العالمى وفريق «معهد الفعل السياسى» الذى أسسه «فريرى» في جنيف ، وأشرنا اليه فى صلب الدراسة ، وتاريخ الجهود التعليمية المختلفة ، والنشاطات المختلفة فى تعليم الكبار ومشكلاتها النظرية والفكرية. وخطة العمل فى المشروع .. الخ .. الخ .. ويلى هذا القسم الخطابات المتبادلة بين لجنة التربية بجمهورية غينيا بيساو وبين «فريرى» ، وعددها «١٧» رسالة احتلت ٨٣ صفحة مدعمة بالصور الشمسية ، وانتهى الكتاب بتذييل وقع فى ٢١ صفحة وكلمة أخيرة فى صفحة واحدة .

وخطة الكتاب فى صميمها خطة ثورية ، ولنجاحها اشترط «فريرى» أن تكون جزءا من خطة شاملة للدولة ، ذلك أنه فى المجتمعات الديمقراطية الجديدة يجب أن يكون عند جميع المشاركين الوعى بواقعهم ونقده ، لأن التربية ليست محايدة سياسيا ، ولكنها كانت دائما ومازالت تشتمل على مضامين سياسية ، ومن ثم فمن المهم أن تتفق التربية والخطة الاجتماعية «للدولة» ، علما بأن الخطة الاجتماعية التى تنفذ **بمشاركة الجماهير** مشاركة واعية وفعالة شيء مختلف عن تلك التى تنفذ من أعلى دون مشاركة الجماهير p. 101 وهذا الكتاب من أكثر كتبه قبولا عند القراء .

13. Jarvis, Peter, **op. cit.**, p. 267.
14. **Ibid.**
15. Mackie, Robert, Contribution to the Thought of Paulo Freire, In **op. cit.**, p. 93.
16. Freire, Paulo, **Education: The Practice of Freedom,** London, Writers and Readers Publishing, 1976, p. 40.
17. Jarvis, Peter, **op. cit.**, p. 265.
18. **Ibid.**, p. 266.
19. **Ibid.**
20. Mackie, Robert, **op. cit.**, p. 105.
21. Jarvis, Peter, **op. cit.**, pp. 266-267.
22. Mackie, Robert, **op. cit.**, p. 97.
23. Freire, Paulo, Education, Liberation and the Church, in Study Encounter, vol. 9, no.1, 1973, p. 1, in op. cit., pp. 97, 98.

24. Freire, Paulo, Theology of Liberation, in Thinking with Paulo Freire, a series of taps made during Freire visit to Australian council of churches, 199 charence street, Sydney NSW, Australia, as quoted by, Mackie Robert, **op. cit.,** p. 98.

25. **Ibid.,**

26. Jarvis, Peter, **op. cit.,** p. 266.

(★) كتاب البابا يوحنا الثالث والعشرين الذى أبرز فكرة الاشتراكية فى صورة تجعلها مقبولة وعلى أسس مسيحية عنوانه : Mater et Magestra

27. De Kadet, E., Catholic Radicals in Brazil, London : Oxford University Press, 1970, p. 86. Quoted by, Mackie, R. **op. cit.,** p. 98.

28. **Ibid.**

29. Freire, Paulo, **Pedogogy of The Oppressed,** N.Y., 1970, pp. 135-36.

— Education; The Practice of Freedom, **op. cit.,** p. 16.

30. Mackie, R., **op. cit.,** p. 95.

31. Shaull, Richard, **op. cit.,** p. 14.

32. Jarvis, Peter, **op. cit.,** p. 267.

(★) ويستند كل من «جيم ووكر ، ودافيس روكن ، وماكى ، وجارفيس فى هذا الرأى على أن كتابات «باولو» مليئة بالتضمينات اللاهوتية ، وكثيرا مايردد أن دور الكنيسة عنده هو تحرير النوع البشرى وأنسنته (هكذا بشكل مطلق) ويقول : «ولذلك فاننى مهتم تحديدا بالعمل مع اللاهوتيين ، وفى رأيى أن اللاهوت الصحيح ليس عملا من قبيل التزيد ، وانما هو جزء من علم الانسان «الأنثروبولوجى» بحيث يتصل تاريخيا ليستطيع مناقشة وفهم العلاقة بيننا وبين «الرب» ولا أظن أن موقفى من هذه المسألة هو موقف انسان فارغ العقل والوجدان ، وينتظر من يملأ له هذا الفراغ بكلمة «الرب» وأظن أيضا أنه من أجل الاستماع الى كلمة الرب ، يصبح حتما على أن أرتبط بعملية تحرير الانسان ، ومن أجل هذا أظن أن اللاهوت يجب أن يرتبط بالتربية من

أجل الحرية ، وأن ترتبط التربية من أجل الحرية باللاهوت . ولمزيد من التفصيلات انظر :

— Davis, Rex, Education for awareness, A Talk With Paulo Freire, In, Mackie, Rebert, **op. cit.**, p. 68.

— Walker, Jim, The End of Dialogue : Paulo Freire In Politics and Education, In Mackie, Robert, **op. cit.**, pp. 120-150.

٣٣ ـ القسم الأول من الدراسة ، صص ٥ ، ٦ .

34. Jarvis, Peter, **op. cit.**, p. 267.

35. Apps W. Jerold, **Problems in Continuing Education,** Mc-Graw-Hill Book Company, N.Y., 1979, p. 122.

36. Apps W. Jerold, **Ibid,** pp. 123-125, and see also Freire, Paulo Education For **Critical, Consciousness,** N.Y., 1973, pp. 43, 44.

37. Hreiro Paulo, **Pedagogy of The Oppressed, op. cit.,** p. 58.

(★) راجع لمزيد من التفصيلات :

توماس كون (ترجمة : شوقى جلال) **بنية الثورات العلمية** ، عالم المعرفة ، الكويت ع ١٦٨ ، ١٩٩٢ م صص ٢٢ ، ٢٣ .

وأيضا : عبد السميع سيد أحمد : **دراسات فى علم الاجتماع التربوى،** دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٩٣ ، صص ٧٨ ، ١٢٨ .

38. Connolly, Regional, Freire, Praxis and Education, In Mackie Robert (editor), **op. cit.,** p. 72.

39. Apps, W. Jerold, **op. cit.,** p. 109.

40. **Ibid.,** p. 123.

(★) يقصد «باولو» بثقافة الصمت تلك الرموز العقلية ، وردود الأفعال التى تعكس صورة البناء الاجتماعى القائم على التسلط ، وعلى الرغم من أنها تغمر هؤلاء الكبار بالجهل والتخلف ، الا أنه مؤمن بأن كل انسان بغض النظر عن درجة جهله ، أو ما يغمره من «ثقافة الصمت» مؤهل بالنظر الناقد لعالمه من خلال المواجهة الحوارية مع الآخرين ، بحيث اذا زود

بالأدوات الملائمة لمثل هذه المواجهة ، فسيمكنه أن يعى حقيقة شخصيته ، وحقيقة مافى مجتمعه من تناقضات ، ومن ثم يصير واعيا بادراكه تلـــك الحقيقة ، ويتعامل معها ناقدا ، هذا الايمان مدعوم بخبرة «باولو» الواسعة فى أثناء تطبيقه طريقته بين فلاحى البرازيل والتى اكتشف من خلالهـــا «ثقافة الصمت» ٠

لمزيد من التفصيلات أرجو مراجعة :

— Freire, Paulo, **Pedagogy of The Oppressed,** op. cit.

— Education For **Critical Consciousness, op. cit.**

ـ ألبرتو سيلفا ، آراء ووجهات نظر ، (التعليم من أجل الحـــرية) **فى مستقبل التربية** ، اليونسكو ، ع٥ ، مارس ١٩٧٤ ، ص ٤٠ ، ٤٤ ٠

— Davis, Rex, Education For awareness, **op. cit.,** p. 57.

41. Apps, W. Jerold, **op. cit.,** p. 83.

٤٢ ـ لمزيد من التفصيلات أرجو مراجعة :

ـ جون ديوى ، **الخبرة والتربية** ، (ترجمة : محمد رفعت رمضـــان ، نجيب اسكندر) الأنجلو المصرية القاهرة ، ١٩٧٦ ٠

43. Connolly, Reginald, Freire, Praxis and Education, In Mackie, Robert (editor) **op. cit.,** p. 70.

44. Jarvis, Peter, **op. cit.,** p. 278.

45. **Ibid.,** p. 277.

46. Guitierrez, G., A Theology of Liberation, London, SCM Press Ltd., 1974, pp. 91-92.

— In **Ibid.,** p. 277.

47. Jarvis, Peter, **Ibid.,** p. 270.

48. Davis, Rex, Education For The awareness, In, Mackie Robert, **op. cit.,** p. 58.

وأنظر أيضا :

— Freire, P. & Shor, Ira, **A Pedagogy For Liberation,** p. 139.

49. **Ibid.**, p. 61.

50. Connolly, Reginald, **op. cit.**, p. 72.

51. Davis, Rex, **op. cit.**, 61-62.

(★) لاحظ استخدام «باولو فريرى» لمصـــــطلح Incarnating dialictically تجسيد جدلى · والتجسيد كما هو معروف فى اللاهوت المسيحى يعنى تجسيد الروح القدس فى الانسان أو حلوله فيه · وهنا يبدو واضحا التضمين اللاهوتى للجدل أو الديالكتيك ·

52. Freire, Paulo, Education for Critical Consciousness, **op. cit.**, p. 3.

53. Freire, Paulo, Education, Liberation and Church, 1973, in Mackie, Robert, **op. cit.**, p. 119.

54. Mackie, Robert, Litarcy and Revolution, (The Introduction) **op. cit.**, p. 2.

55. Davis Rex, **op. cit.**, p. 57.

56. APPS, W. Jerold, **op. cit.**, p. 122.

57. Lioyd, Arthur Seldon, Critical Consciousness and Adult Education : An Exploratory Study on Freire's Concept of Conscientization Unpublished M.S. Thesis, University of Wisconsin-Marison, Wis. 1974, p. 60, as Quoted in APPS W. Jerold, **op. cit.**, 122.

58. APPS, W. Jerold, **Ibid.**, p. 123.

59. Lioyd, Arthur Seldon, in, **Ibid.**, p. 73.

60. Rex, Davis, **op. cit.**, pp. 63, 64.

61. Freire, Paulo, Education, the practice of Freedom, **op. cit.**, p. 157.

62. Goulet, Denis, Introduction in Freire, Ibid., p. viii as Quoted by, Jarvis, Peter, **op. cit.**, p. 271.

63. Jarvis, Peter, **Ibid.**, pp. 271-272.

64. Jarvis, Peter, **Ibid.**, 272.

65. Freire, Paulo, Cultural Action For Freedom, Harmondsworth, Penguin, 1972, p. 36.

66. Freire, Paulo, **Pedagogy of the Oppressed**, op. cit., p. 57, 58.
67. Jarvis, Peter, **op. cit.**, p. 274.
68. Freire, Paulo, **Education for Critical Consciousness, op. cit.**, p. 48.
69. Shaull, Richard, **op. cit.**, p. 13.
70. Shaull, Richard, **Ibid.**
71. APPS, W. Jerold, **op. cit.**, p. 125.
72. Mackie, Robert, Literacy and Revolution, The Introduction, **op. cit.**, p. 9.
73. Jarvis, Peter, **op. cit.**, p. 274.
74. **Ibid.**
75. **Ibid.**
76. Mackie, Robert, The Introduction, of **op. cit.**, p. 9.
77. Mackie, Robert, **Ibid.**, p. 8.
78. APPS, W. Jerold, **op. cit.**, p. 125.
79. Jarvis, Peter, **op. cit.**, p. 273.
80. APPS, W. Jerold, **op. cit.**, p. 125, 126.
81. Mackie, Robert, The Introduction, **op. cit.**, p. 9.
82. Mackie, Robert, **Ibid.**
83. **Ibid.**
84. Jarvis, Peter, **op. cit.**, p. 275.
85. **Ibid.**
86. Mackie, Robert, The Introduction, **op. cit.**, p. 9.
87. **Ibid.**
88. Phillips, H.M., **Basic Education, A Worldchallenge**, London, 1975, p. 3.
89. **Ibid.**, p. 108.
90. **Ibid.**, p. 184.
91. Jarvis, Peter, **op. cit.**, pp. 275, 276.
92. **Ibid.**, p. 267.
93. Freire, Paulo, **Pedagogy in Process, op. cit.**, p. 9.
94. Jarvis, Peter, **op. cit.**, p. 276.
95. **Ibid.**, p. 277.

القيم الضرورية لمرحلة ما بعد تحـــرير الكويت ومدى احاطة المنهج بها من وجهة نظر عينة من معلمى المرحلة الثانوية

د٠ محمد العبد الغفور (*)

مقـــدمة :

تعتبر القيم من المواضيع التى تخص بل تتغلغل فى جوانب متعددة من حياة الانسان الفردية والجماعية ، مما جعلها محل اهتمام كثير من المتخصصين فى العلوم الانسانية ، وأصبح مجموع القيم أو مايسمى بالنسق القيمى مـــن أهم الأسس التى يقوم عليها العمل التربوى ، فالقيم تمثل همزة الوصـــل بين العقيدة أو الأيديولوجية التى يتبناها المجتمع والنظم الاجتماعية بمـــا فى ذلك النظام التربوى (١) ٠

ومن أبرز الأسباب التى أدت الى الاهتمام بالقيم والبحث فى الســـبل الكفيلة بغرسها لدى أفراد المجتمع حاجة الانسان المعاصر الى الاحساس العميق بهويته وانتمائه البشرى بعد أن اختلطت الثقافات بعضها ببعض بكل ما تحتويه من جوانب ايجابية وسلبية (٢) ٠

وتعرف القيم من الناحية اللغوية ، كما جاء فى القاموس المحيط علـــى أنها الوزن والتقدير والاستقامة (٣) ٠

أما من الناحية الاصطلاحية فقد تباينت آلآراء فى تحديد مفهوم القيم ومن أبرز أسباب هذا التباين ، أن كل متخصص ينظر لها من زاوية محددة تختلف عن الآخرين من ذوى التخصصات الأخرى فعالم الاقتصاد يضع لها مفهوما يناسب تخصصه والفيلسوف يحدد لها مفهوما يتمشى مع نظـــرته الفلسفية ، وهكذا يفعل الآخرون من التخصصات الأخرى كل فى مجاله ينظر

(*) كلية التربية ، جامعة الكويت ـ قسم أصول التربية ٠

للقيمة ، فهو تباين فى وجهات النظـــر جاء نتيجة الخلفيات الثقـــافية المختلفة (٤) ٠

ومظهر آخر لهذا التباين ناتج عن النظرة الى مكانة القيم فى المجتمع فالبعض يرى أنها مجرد اهتمامات ورغبات غير ملزمة للأفراد ، والبعض الآخر يرى أنها هى الثقافة التى تميز مجتمع عن آخر ، وبين هاتين النظرتين تتدرج بعض النظرات الأخرى (٥) ٠

وازالة للغموض يمكن أن نحدد مفهوم القيم على أنه مجموعة القوانين والمقاييس التى تنبثق من (أو ترتضيها) جماعة ما وتكون بمثابة موجهـــات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية (٦) وبذلك فهى تضع هيكلا للحاجات التى تضمن بقاء الانسان وتساعده فى تحديد وفهم الخطأ مـــن الصواب ، والخير من الشر ، والمهم من غير المهم (٧) ٠

الدراسات السابقة :

بالرغم من أهمية موضوع القيم الا أن الدراسات العلمية التى تناولته داخل المجتمع الكويتى تكاد تكون نادرة ٠ وقد تمكن الباحث من الحصول على بعض العناوين التى تخدم الموضوع من خلال عدة وسائل كان أهمها شـبكة ERIC المختصة بالمقالات العلمية التربوية وبعض الفهارس المختصة بالدراسات والبحوث العربية وهى جميعا خدمات علمية متوفرة فى مركز المعلومات التابع لوزارة التربية ، الا ان عقبة أخرى واجهت الباحث وهى فقدان الكثير من المراجع والكتب والدوريات فى معظم المكتبات فى الكويت وذلك بسبب سرقة النظام العراقى لها خلال الاحتلال الغادر ٠ مما اضطر الباحث الى مراسلة بعض الجهات الدولية للحصول على تلك المقالات العلمية والبحوث وبعض الكتابات التى استخرجناها من الفهارس المتخصصة ٠

ومن أهم الدراسات السابقة التى رجع اليها الباحث مايلى : ـ

١ ـ حسن أحمد عيسى ومصرى حنورة «دراسة حضارية مقارنة لقيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين» ٠ تشير الدراسة الى أن المجتمعات تختلف فى ترتيبها للنسق القيمى من مجتمـــع لآخر ٠ حيث أنه من خلال اجراء مقارنة مابين مجموعة من الشباب الكويتى

وأخرى من الشباب المصرى لمعرفة مواقف المجموعتين تجاه عدد من القيم (٣١ قيمة) تبين أن هناك اختلافا بشكل عام فى ترتيب هذه القيم ، واختلافا ذا قيمة احصائية فى بعض القيم ٠

فبينما كان من أولويات قيم الشباب الكويتى قيم الجمال وتفضيل الحياة العملية والسعادة والحرية والراحة والاستمتاع كان من أولويات قيم الشباب المصرى قيم الطموح والمعرفة ٠

وتعزى الدراسة هذه الفروق مابين المجموعتين الى الاختلاف فى المستوى الاقتصادى مابين المجتمعين ٠

وبالرغم من هذا الاختلاف الا ان أوجه الاتفاق مابين المجموعتين كان كبيرا وذلك بسبب التشابه فى الثقافة حيث أن كلا المجتمعين ذو انتماء عربى اسلامى ، ومما يؤكد هذا أن من القيم التى حازت على قبـــول كبير مـــن المجموعتين ، قيم الحياة العائلية ، والأمن الشخصى ، والدين ٠

ثم أشارت الدراسة الى أن هناك بعض القيم رغم أهميتها فى المجتمع العربى الا أنها نالت ترتيبا متأخرا بين المجموعتين مثل الصداقة والأمانة والنظام والتسامح والكرم والصدق والاصلاح والتغيير ٠

٢ ـ عجيل النشمى «القيم الخلقية بين النظرية والتطبيق» (٩) ٠ بيـن الباحث أهمية القيم الخلقية والايمانية فى عملية التعليم واعتبرها الأساس فى العملية التربوية التى تسعى الى بناء الفرد والمجتمع ٠

وأكد الباحث على دور المعلم فى غرس القيم وبنائها فى الانسان من خلال التحلى بها أولا ٠ وانتقد من خلال عرضه للموضوع بعض النظريات والاتجاهات الغربية التى تفسر القيم والتى فى الغالب لاتناسب نظرتنا نحن كمجتمع مسلم تجاه تلك القيم ، وأشار الى الجوانب السلبية التى قد تنتج من اتباعنا لقيم الغرب فى الوقت الذى نوه الى أننا نمتلك قيما ربانية جاءت من خلال نظام فوقى شامل للحياة وهى قيم ليست عرضة للتبديل أو التغيير فهى صالحة لكل زمان ومكان يقول الله تعالى (ألا يعلم منخلق وهو اللطيف الخبير» سورة «تبارك» آية ١٤ ٠

٣ - ضياء زاهر «القيم فى العملية التربوية» (١٠) استعرض الباحث من خلال مقدمة نظرية ماهية القيم واختـــلاف وجهـات النظـر الفلسفية والاجرائية لها · وبين أوجه الاختلاف بينها وبين العادة والاتجاه والعرف الاجتماعى · ثم بعد ذلك عرف النسق القيمى على انه نموذج منظم للقيم فى مجتمع أو جماعة ما · وأكد الباحث على أن هناك عدة عوامل قد تؤدى الى تغيرات أو صراعات قيمية داخل نسق القيم بعضها من تخطيط الانســـان كعمليات التنشئة الاجتماعية وبعضها يأتى تلقائيا كالتحولات الاجتماعيـــة والايديولوجية داخل المجتمع · وضرب مثالا على ذلك ما حدث للمجتمع المصرى فى عقد الستينات والسبعينات من اتجاه نحو الاشتراكية وماتبع ذلك من قيم مصاحبة ثم الانتقال فى السبعينات الى سياسة الانفتاح الاقتصادى المتمثل بالرأسمالية وماتبع ذلك من قيم مصاحبة لهذا الاتجاه ·

ثم ناقش الباحث بعض النماذج البارزة من القيم الاجتماعية السلبية التى تمارس فى مجتمعاتنا العربية والاسلامية والتى تعتبر من افرازات التنظيم الاجتماعى بعلاقاته التاريخية والاجتماعية · وهذه القيم بالتحديد :

١ - القيم الأبوية والاستبدادية ·
٢ - قيم الأنانية الطفيلية والفساد ·
٣ - قيم الاستهلاك والعمل غير المنتج ·
٤ - القيم المكبلة لطاقات المرأة والشباب ·

ثم تطرق الباحث الى بعض القيم الايجابية التى يمكن أن تبنى الانسان القادر على المشاركة الفعالة لتحقيق تنمية شاملة فى مجتمعه منها : -

١ - القيم الدينية ·
٢ - القيم التخطيطية ·

وحدد الباحث أهم المداخل التربوية لتكوين القيم واكسابها وهى الأسرة وجماعة الرفاق والمؤسسات المدرسية النظامية ثم وسائل الاعلام ·

٤ - ساتوش اشى ودونالد كالوف (Ishii, S, Klopf, D) « القيـم الانسانية فى الثقافات المتصلة : اليابان مقارنة مع الولايات المتحدة (١٢)·

وهى دراسة هدفت الى مقارنة مجموعة من القيم بين المجتمع الأمريكى والمجتمع اليابانى · وحددت الدراسة ٤٢ قيمة لتختبر أهميتها وأولوياتها بين طلبة كل من المجتمعين · وقد توصلت الدراسة الى ان المجتمعات تختلف فى ترتيب القيم حسب أهميتها ·

فبينما ركز طلبة المجتمع الأمريكى على قيم الاستقلال ، الشخصية ، والكرامة الانسانية ، والديمقراطية ، الولاء كقيم أساسية ركز طلبة المجتمع اليابانى على قيمة السلام فقط كقيمة أساسية ··

وقد أكدت الدراسة على أن هناك عددا من القيم تعد عاملا مشتركا بين كل الثقافات والمجتمعات يطلق عليها «القيم الانسانية» ثم حثت الدراسة على معرفة قيم الآخرين (المتشابه والمختلف) حتى يتسنى للمجتمعات التعامل مع بعضها البعض بشكل طبيعى وايجابى ·

٥ ـ آن دابيس وآخرون (Dapice, A) «تعليم وتعلم القيم» (٣) · ترى هذه الدراسة أن القيم ليست بدرجة واحدة من الأهمية بل ان هناك قيما ايجابية جديدة قد تطرأ على المجتمع لابد من تنميتها وذلك من خلال المعرفة الذاتية للأمور والتى تعد بمثابة الخطوة الأولى فى تربية القيم · ثم ناقشت الدراسة طرق تعليم وتعلم القيم ودور المدرسة فى غرسها منها على سبيل المثال الرسم واللعب والقصة كوسائل عملية داخل الفصل تساعد على تخيل وتصور انفسنا كآخرين ثم ركزت الدراسة على أهمية البيئة ودورها فى تعلم الفرد بما فى ذلك المدرس ذو الخبرة ·

ثم تختتم الدراسة بالاشارة الى أن هناك نوعين من القيم عامة وخاصة العامة هى التى توجه الجماعة وأما الخاصة فهى مجرد سلوكيات يمارسها الأفراد تتمثل فى الأوامر والنواهى · وعندما يحدث تنازع بين القيم الخاصة والقيم العامة فان الأخيرة هى الأولى بالرعاية لأنها توجه حياتنا وحياة الآخرين ·

ويمكن ايجاز ما أكدت عليه الدراسات السابقة بما يلى : ـ

١ ـ أن القيم فى المجتمع ، تعتبر أمرا مهما لأنها تمثل همزة الوصل مابين عقيدة وايديولوجية المجتمع ومؤسساته المختلفة ·

٢ - ان القيم فى المجتمعات الانسانية بشكل عام تتبدل وتتغير بسبب عوامل مختلفة وأن كان الزمن وحده كفيلا باحداث شىء من هـذا التغيـر والتبديل ٠

٣ - للاسلام نظرة متميزة عما ذكر ، فالمنهج الاسلامى يقدم قيما ثابتة ومطلقة ليست عرضة للتغيير ولا التبديل باعتبار أن مصدرها من الله عز وجل وليس البشر ٠ الا أن أفراد المجتمع الاسلامى قد ينحرفون عن الصـــواب ويتخذون قيما سلبية تتنافى مع القيم الربانية ٠

٤ - أن الأصل فى القيم أنها متساوية فى المجتمع الواحد من حيـث الأهمية لكن ذلك لايعنى أنها متساوية من حيث الأولوية وحاجة المجتمعات والأفراد لها فى وقت ما ٠

٥ - للنظام التربوى دور فعال فى بناء القيم الايجابية وازالة القيـم السلبية من خلال وسائل وأساليب متعددة ٠

مشكلة البحث وأهدافه :

تحديد القيم ووضوحها يعد أمرا غاية فى الأهمية، فمن خـلال ذلـك التحديد يمكن للمعلم أن يقوم بدوره بشكل يضمن لنا غرس هذه القيـم فى المتعلم ٠ لذلك هدفت هذه الدراسة الى تحديد القيم المراد غرسها فى المتعلم٠ وقد حاول الباحث ربط هذه القيم بالمرحلة الجديدة التى تمر فيها الكويـت بعد الاحتلال العراقى الغاشم عليها بأعتبار أن هذه المرحلة تسعى الى اعادة بناء المجتمع الكويتى وتعميره بما فى ذلك الانسان الكويتى وحيث أن تنميـة الانسان هدف التربية بمختلف وسائلها - وفى مقدمتها المنهج المدرسى - فقد هدفت الدراسة كذلك الى استطلاع رأى المربين فى المرحلة الثانوية عن مدى احاطة المنهج الدراسى بهذه القيم ٠

وبذلك فقد تبلورت مشكلة البحث حول تحديد القيم الضرورية لمرحلة ما بعد التحرير ومدى احاطة منهج المرحلة الثانوية لها ٠

فروض البحث واسئلته : -

سيحاول الباحث كجزء من أهدافه الرئيسية اختبار الفروض التالية : -

١ ـ ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف المدرسين والمدرسات حول قيم مرحلة مابعد التحرير ٠

٢ ـ ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف الكويتيين وغير الكويتيين حول قيم مرحلة مابعد التحرير ٠

بالاضافة الى الفروض ، هناك أسئلة سيحاول البحث الاجابة عليها من خلال تحليل وجهات نظر العينة (المدرسين والمدرسات) وذلك على النحو التالى : ـ

١ ـ ماهو تأثير أو انعكاس الاحتلال العراقى للكويت على القيم فى الكويت ؟

٢ ـ مامدى احاطة المنهج المدرسى للمرحلة الثانويةبتلك القيمالتىأدرجت فى الاستبانة ؟

٣ ـ مامدى اهتمام المنهج المدرسى بالقيم التى حازت على ترتيب متقدم لدى أفراد العينة ؟

أهمية الدراسة : ـ

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ثلاثة جوانب مهمة وهى كالتالى : ـ

١ ـ موضوع القيم فى حد ذاته موضوع ذو أهمية باعتباره أمرا يعنى جميع أفراد المجتمع ويرتبط بحياتهم ويؤثر فى سلوكهم فهو بحاجة الى البحث والدراسة باستمرار ، حتى يتسنى لأفراد المجتمع القيام بدورهم بصورة تضمن بقاء ذلك المجتمع وتقدمه ٠

٢ ـ بالرغم من أهمية الموضوع الا أن الدراسات التى تناولت القيم فى المجتمع الكويتى تكاد تكون محصورة فى عدد قليل جدا من الدراسات التى أشرنا الى بعض منها فى هذه الدراسة مما يؤكد ضرورة البحث فى هذا الموضوع بغية الاستفادة من نتائجه فى تحقيق ما أشرنا اليه فى النقطة السابقة ٠

٣ ـ الجانب الثالث وهو الأهم ، الظروف التى مرت بها الكويت بسبب العدوان العراقى عليها مما أحدث تغيرا فى المجتمع ٠

وبالرغم من عظم الآثار السلبية التى نتجت عن هذا الغزو ، الا أن ذلك فى المقابل قد افرز قيما ايجابيا لم تكن موجودة من قبل ، مما يتوجب على النظام التربوى تحديدها ثم استثمارها وتوظيفها من أجل بناء أسس جديدة للمستقبل ، لأن مثل هذه الفرص قد لاتأتى الا فى ظروف استثنائية وتجارب قاسية مثل الحروب والثورات التى ربما لاتتكرر فى تاريخ الشعوب .

مثل هذه الدراسة ومثيلاتها ستعين النظام التربوى فى تحديد القيم الايجابية التى برزت أثناء الاحتلال وبعد التحرير ومن ثم تضمينها فى المنهج المدرسى مع منظومة القيم المراد غرسها فى المتعلم .

منهج البحث :

اتبع الباحث فى هذه الدراسة المنهج الوصفى التحليلى من خلال جانبين رئيسيين . الأول ، اشتمل على عرض نظرى حاول الباحث فيه ابراز النتائج التى توصلت اليها الدراسات السابقة فى هذا الموضوع . والثانى ، جانب وصفى تحليلى لنتائج الاستبانة التى صممت لاستطلاع آراء المربين حول المشكلة التى طرحتها هذه الدراسة .

حدود الدراسة : -

١ - تقتصر الدراسة على القيم المراد غرسها فى طلبة الثانوية وهى جزء من قيم المجتمع الكويتى ، وقد نسميها بالقيم الاجتماعية باعتبار انها على اختلاف تصنيفها فهى تخص الفرد والمجتمع من حيث التطبيق .

٢ - تختص هذه الدراسة بمرحلة مابعد التحرير وهى المرحلة الجديدة التى بدأتها الكويت بعد نهاية العدوان العراقى الذى استمر قرابة سبعة شهور ، ابتداء من ٢ أغسطس ١٩٩٠ والتى قد تمتد الى خمس سنوات (مرحلة البناء والتعمير) .

٣ - طبقت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية باعتبار انها تمثل مرحلة متقدمة من المراهقة تتميز بأنها أكثر ثباتا من المرحلة التى سبقتها . وهى من أدق مراحل عمر الانسان حيث أن اجتيازها بنجاح يعنى الانتقال الى مرحلة الرشد (١٤) الأمر الذى يحمل التربية دورا كبيرا فى تحقيق النضج الانفعالى وتعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الايجابية .

العينة :

وقع الاختيار على الهيئة التدريسية للمرحلة الثانوية لتكون استجاباتهم هى المادة الأساسية للبحث • ونظرا لصعوبة تغطية كل المدارس الثانوية فى الكويت والبالغ عددها (٩٦ مدرسة) (*) وقت اجراء البحث الميدانى ، (السنة الأولى بعد التحرير) فقد تم اختيار عشرة مدارس ثانوية اختيارا عشوائيا ، كانت على النحو التالى : -

١ - منطقة العاصمة التعليمية :

(أ) ثانوية أحمد العدوانى بنين •
(ب) ثانوية الجزائر بنات •

٢ - منطقة حولى التعليمية :

(أ) ثانوية بيان بنين •
(ب) ثانوية بيان مقررات بنات •

٣ - منطقة الفروانية التعليمية :

(أ) ثانوية صباح السالم مقررات بنين •
(ب) ثانوية الروضتين بنات •

٤ - منطقة الأحمدى التعليمية :

(أ) ثانوية عباد بن بشر بنين •
(ب) ثانوية الفنطاس بنات •

٥ - منطقة الجهراء التعليمية :

(أ) ثانوية الجهراء بنين •
(ب) ثانوية الجهراء بنات •

(*) ادارة التخطيط / الاحصاء التربوى « احصائية اسماء المدارس ومواقعها / التعليم العام والنوعى والحكومى للعام الدراسى ٩٢/٩١ ، الكويت - وزارة التربية ١٩٩٢ •

جدول (١) يبين توزيع العينة حسب المناطق التعليمية
والجنس والجنسية والخبـرة التعليمية

	العاصمة	حـولى	الفروانية	الأحمدى	الجهراء	المجموع «للعينة»
(أ) حسب المناطق التعليمية	٣٧ر٧٪	٢٤ر٦٪	٢٢ر٣٪	١٥ر٦	١٣ر٨	١٠٠٪
						٢٢٤ فـــردا
	ذكـــــر			انثـــــى		
(ب) حسب الجنس	٤٦٪			٥٤٪		١٠٠٪
	كويتـــــى			غير كويتـى		
(ج) حسب الجنسية	٥٠٪			٥٠٪		١٠٠٪

وقد بلغ عدد الاستبانات التى استخدمت فى التحليل ٢٢٤ استبانة من أصل ٣٠٠ استبانة قد وزعت على تلك المدارس · والجدول السابق رقم(١) يوضح توزيع العينة حسب المناطق التعليمية والجنس والجنسية ·

أداة البحث :

أعد الباحث استبانة تم خلالها استطلاع رأى العينة عن القيم الضرورية لمرحلة مابعد التحرير ومدى احاطة منهج المرحلة الثانوية بها وقبل أن تقدم هذه الاستبانة للعينة لأخذ المعلومات اللازمة مرت فى مراحل نوجزها فى التالى : -

(أ) أعد الباحث أسئلة مفتوحة عرضت على مجموعة من أساتذة كلية التربية فى جامعة الكويت كان الهدف منها تحديد القيم الضرورية للمرحلة المشار اليها ، بالاضافة الى ذلك رجع الباحث الى مجموعة من المراجع العربية والأجنبية تناولت موضوع القيم لاستخراج القيم التى يمكن أن تشكل أهمية لتلك المرحلة ·

(ب) تم صياغة استبانة أولية عرضت على مجموعة من المحكمين (*) قبل التطبيق ·

(ج) عرضت الاستبانة الأولية على مجموعة من أساتذة كلية التربية كمحكمين بهدف الوقوف على مدى وضوح ودقة محتوى الاستبانة · وبناء على ملاحظات هؤلاء المحكمين ، تمت بعض التعديلات اللازمة ، ثم صيغت الاستبانة صياغة نهائية بعد كتابة مقدمة توضح ماهو المطلوب من المستجيب وطريقة الاجابة ·

وقد تم تحديد ثبات جانبى الاستمارة ، ومدى أهمية القيم لمرحلة مابعد التحرير ، ومدى احاطة المنهج الدراسى بها باستخدام معادلة (كودر · ريجاردسون) وكانت معاملات ثبات كل جانب كما يلى : -

---

(*)عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين فى قسم أصول التربية بجامعة الكويت وهم بالتحديد د· حسن الفقى ، د· عبد المحسن حمادة ، د· صالح الراشد ، د· أحمد الرشيد ، ومن قسم المناهج د· عبد الكريم الخياط ·

- أهمية القيم ٧٦٪ ٠

- مدى احاطة المنهج لها ٦١٪ ٠

التحليل الاحصائى :

- منحت أربع درجات لأهمية القيم لمرحلة مابعد التحرير وثلاث درجات لمدى احاطة المنهج الدراسى لهذه القيم ٠

- استخدمت النسب المئوية والمتوسطات فى سبيل توضيح رأى العينة تجاه بنود الاستبانة ٠

- تمت دراسة الفروق بين المدرسين والمدرسات ثم الكويتيين وغير الكويتيين من العينة وذلك بحساب قيمة كا ٢ عند مستوى دلالة ٠٫٠٥

وصف وتحليل النتائج :

جاءت استجابة العينة ، بشكل عام دون النظر الى المتغيرات المستقلة، لتحدد القيم الضرورية لمرحلة مابعد التحرير مرتبة حسب أولوياتها كما هو موضح فى جدول رقم (٢) ٠

ويتضح من الجدول أن القيم التى حازت على اهتمام العينة هى القيم ذات الطابع الايمانى كالشكر على نعم الله ، والخوف من الله ، والرجاء فى الله ، والتوكل على الله ، حيث جاءت من ضمن العشر الأول ٠ بالاضافة الى ذلك فان القيم ذات الطابع الوطنى المتمثلة فى الانتماء الوطنى ، والدفاع عن الوطن ، والمرابطة على أرض الوطن كذلك جاءت من ضمن القيم العشر الأول ٠

وبشكل عام فان القيم المدرجة فى الاستبانة وعلى ضوء استجابات العينة تميل الى الأهمية الا أن هناك فقط قيمتان حازتا على متوسط أقل من (٣٫٠٠) وهما العفو عمن أساء الينا بمتوسط (٢٫٨٥) ودعم الانتماء العربى بمتوسط (٢٫٩٦) ٠

جدول رقم (٢) يبين مواقف العينة تجاه القيم الاجتماعية ومدى اهميتها لمرحلة مابعد التحرير

الرقم	القيمة الاجتماعية	مدى اهمية القيمة لمرحلة مابعد التحرير				المتوسط	الترتيب
		اساسية	مهمة	أقل أهمية	غير مهمة		
١	الشكر على نعم الله	٨٧ر٣٪	٧ر٧ ٪	١ر٨ ٪	٢ر٢٪	٣ر٨١٤٥	١
٢	التوكل على الله	٧٤ر٥٪	١٧ر٣٪	٦ر٨ ٪	١ر٤٪	٣ر٦٥٠٠	٨
٣	الرجاء فى الله	٨٥ر٣٪	١١ر١٪	٢ر٢ ٪	١ر٤٪	٣ر٧٩٧٢	٣
٤	الخوف من الله	٨٧ر٧٪	٦ر٨ ٪	١ر٤ ٪	١ر٤٪	٣ر٨٠٩١	٢
٥	الولاء لله	٧٥ر٦٪	١٤ر٠٪	٩ر٠ ٪	١ر٤٪	٣ر٦٣٨٠	١٠
٦	استشعار النصر من عند الله	٧٤ر٥٪	١٦ر٨٪	٦ر٤ ٪	٢ر٣٪	٣ر٦٣٦٤	١١
٧	دعم الانتماء الوطنى	٦٩ر٩٪	٢٥ر٦٪	٤ر١ ٪	٠ر٥٪	٣ر٦٤٣٨	٩
٨	الدفاع عن الوطن	٧٥ر٦٪	١٦ر١٪	٦ر٩ ٪	١ر٤٪	٣ر٦٥٤٤	٧
٩	المرابطة على أرض الوطن	٧٧ر١٪	١٦ر٥٪	٤ر٦ ٪	١ر٨٪	٣ر٦٨٨١	٦
١٠	التعاون والعمل الجماعى	٧١ر٦٪	١٩ر٧٪	٧ر٣ ٪	١ر٤٪	٣ر٦٣٤٧	١٢
١١	احترام حقوق الانسان	٦٧ر٤٪	٢٤ر٩٪	٤ر١ ٪	٣ر٧٪	٣ر٥٥٧٦	١٥
١٢	العدل ونبذ الظلم	٦٧ر٢٪	٢١ر٣٪	١٠ر٦٪	٠ر٩٪	٣ر٥٤٦٣	١٦
١٣	المساواة الانسانية بين الأفراد	٦٥ر٨٪	٢٥ر١٪	٥ر٩ ٪	٣ر٢٪	٣ر٥٣٤٢	١٩
١٤	مساعدة الآخرين	٥٤ر٣٪	٣٦ر٤٪	٦ر٥ ٪	٢ر٨٪	٣ر٤٢٨٦	٢٦
١٥	التكافل الاجتماعى	٥٦ر٩٪	٢٩ر٨٪	١١ر٩٪	١ر٤٪	٣ر٤٢٢٠	٢٨
١٦	الشورى والمشاركة فى صنع القرار	٥٤ر٣٪	٣٥ر٢٪	٨ر٧ ٪	١ر٨٪	٣ر٤٢٠١	٢٩
١٧	تقدير الفرد ووضعه فى المكان المناسب	٥٦ر٠٪	٣١ر٢٪	٧ر٨ ٪	٠ر٥٪	٣ر٣٨٠٧	٣٠
١٨	الايمان بالتغيير الايجابى	٤٥ر٣٪	٣٩ر٣٪	١١ر٢٪	٤ر٢٪	٣ر٢٥٢٣	٣٣
١٩	الصبر عند الشدائد	٨٢ر٤٪	١٣ر٦٪	٢ر٣ ٪	١ر٨٪	٣ر٧٦٤٧	٤

تابع جدول رقم (٢) يبين مواقف العينة تجاه القيم الاجتماعية ومدى أهميتها لمرحلة مابعد التحرير

الرقم	القيمة الاجتماعية	مدى أهمية القيمة لمرحلة مابعد التحرير				المتوسط	الترتيب
		اساسية	مهمة	أقل أهمية	غير مهمة		
٢٠	الأمانة ونبذ الخيـــانة	٦ر٦٧٪	٧ر٢٤٪	٥ر٤ ٪	٣ر٢٪	٣ر٥٧٩٩	١٤
٢١	الصدق مـــع الآخرين	٤ر٥٩٪	١ر٣٠٪	٨ر٧ ٪	٨ر١٪	٣ر٤٧٠٣	٢٣
٢٢	العفو عمن أساء الينـــا	٤ر٣٦٪	٧ر٢٧٪	٠ر٢٠٪	٠ر١٥٪	٢ر٨٥٠٠	٣٨
٢٣	الطموح والتطلع الى الأفضل	٩ر٦٠٪	٦ر٣٢٪	٧ر٣ ٪	٨ر٢٪	٣ر٥١١٦	٢٠
٢٤	التخطيط العلمى المدروس	٧ر٥٩٪	٠ر٣٣٪	٠ر٥ ٪	٣ر٢٪	٣ر٥٠٠٠	٢١
٢٥	النقد الموضوعى البناء	٨ر٥٤٪	١ر٣٦٪	٤ر٦ ٪	٧ر٢٪	٣ر٤٢٩٢	٢٥
٢٦	العمل المنتج النافع اجتماعيا	٠ر٤٧٪	٨ر٤٢٪	٤ر٧ ٪	٨ر٢٪	٣ر٣٣٤٩	٣١
٢٧	العلم الوظيفى وأرتباطه فى الحياة	٢ر٤٥٪	٩ر٤٢٪	٧ر٨ ٪	٢ر٣٪	٣ر٣٠٥٩	٣٢
٢٨	العمـــل اليـــــدوى	٧ر٤٦٪	٦ر٣٤٪	١ر١٣٪	٦ر٥٪	٣ر٢٣٣٦	٣٤
٢٩	الاعتماد على النفس	٣ر٦٤٪	٥ر٣١٪	٣ر٢ ٪	٩ر١٪	٣ر٥٨٢٢	١٣
٣٠	تحمل المســـئولية	٧ر٥٧٪	٩ر٣٤٪	٠ر٦ ٪	٤ر١٪	٣ر٤٨٨٤	٢٢
٣١	قوة الارادة والتصميم	٨ر٥٢٪	٣ر٣٨٪	٠ر٧ ٪	٩ر١٪	٣ر٤٢٥٢	٢٧
٣٢	الحرية الموجهة التىلاتمس الآخرين	٨ر٥٧٪	٧ر٣٠٪	٣ر٨ ٪	٢ر٣٪	٣ر٤٣١٢	٢٤
٣٣	الكرامة ونبذ الـــذل	٤ر٧٥٪	٥ر٢٠٪	٢ر٣ ٪	٩ر٠٪	٣ر٧٠٣٢	٥
٣٤	التوفير والادخـــار	١ر٤١٪	٤ر٤٣٪	٤ر١١٪	١ر٤٪	٣ر٢١٤٦	٣٦
٣٥	دعم الانتماء الخليجى	٤ر٦٥٪	٣ر٢٦٪	٠ر٦ ٪	٣ر٢٪	٣ر٥٤٣٨	١٨
٣٦	دعم الانتماء العربى	٤ر٣٩٪	٢ر٢٧٪	٠ر٢٣٪	٢ر١٠٪	٢ر٩٦٢٤	٣٧
٣٧	دعم الانتماء الاسلامى	٢ر٦٦٪	٥ر٢٣٪	٩ر٨ ٪	٤ر١٪	٣ر٥٤٤٦	١٧
٣٨	دعم الانتماء الدولى	٣ر٤٥٪	٨ر٣٥٪	٦ر١٤٪	٢ر٤٪	٣ر٢٢١٧	٣٥

اختبار الفرضيات : -

أولا : تقول الفرضية الأولى ، ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف المدرسين والمدرسات حول بعض القيم الضرورية لمرحلة مابعد التحرير ٠

وتبين أن هناك فروقا فى النسب والتكرارات بين اجابات المدرسين الذين بلغ عددهم (١٠٣) بنسبة ٤٦٪ والمدرسات اللائى بلغ عددهن (٢١) بنسبة ٥٤٪ فى العينة ٠

وحتى نتأكد ان كانت تلك الفروق ذات دلالة احصائية ، تم حساب قيمة كا٢ عند مستوى دلالة ٠٫٠٥ لجميع القيم والجدول رقم (٣) يبين أن القيم التى تحقق فيها فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات المدرسين والمدرسات هى القيم التالية : -

١ - الدفاع عن الوطن ٠
٢ - التعاون والعمل الجماعى ٠
٣ - العدل ونبذ الظلم ٠
٤ - الشورى والمشاركة فى صنع القرار ٠
٥ - تقدير الفرد ووضعه فى المكان المناسب ٠
٦ - الصبر عند الشدائد ٠
٧ - الطموح والتطلع الى الأفضل ٠
٨ - الاعتماد على النفس ٠

ثانيا : الفرضية الثانية تقول ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف الكويتيين وغير الكويتيين من العينة حول بعض القيم الضرورية لمرحلة مابعد التحرير ٠

جدول (٣) يبين الفروق ذات الدلالة الاحصائية
بين فئة المدرسين وفئة المدرسات فيما يتعلق
برأيهم تجاه القيم الاجتماعية لمرحلة مابعد التحرير

القيمة الاجتماعية	الجنس	أساسية	مهمة	أقل أهمية	غير مهمة	قيمة كا ٢	+ مستوى الدلالة
٨ ـ الدفاع عن الوطن	ذ	٨١ر٥	١٠ر٨	٤ر٩	٢ر٨	٩ر١٢٤٠	ذات دلالة عند مستوى
	أ	٦٩ر٧	٢١ر٦	٨ر٧	ـــ	٣	«٠ر٠٥»
١٠ ـ التعاون والعمل الجماعى	ذ	٧٢ر٦	٢٥ر٦	٠ر٩	٠ر٩	١١ر٢٤١٦	« « «
	أ	٦٥ر٤	٢٧ر٢	٧ر٤	ـــ	٣	« « «
١٢ ـ العدل ونبذ الظلم	ذ	٧٧ر٨	١٦ر٢	٥ر٠	١ر٠	١٠ر٧٤١٩	« « «
	أ	٥٨ر١	٢٥ر٦	١٥ر٤	٠ر٩	٣	« « «
١٦ ـ الشورى والمشاركة فى صنع القرار	ذ	٦٣ر٦	٣٠ر٤	٤ر٣	١ر٧	٨ر١٣٤٢	« « «
	أ	٤٦ر٨	٣٦ر٠	١١ر٥	٥ر٧	٣	« « «
١٧ ـ تقدير الفرد ووضعه فى المكان المناسب	ذ	٦٥ر٠	٢٨ر٠	٤ر٠	٣ر٠	٨ر٢٤٩٦	« « «
	أ	٤٨ر٣	٣٤ر٠	١١ر٠	٦ر٧	٣	« « «
١٩ ـ الصبر عند الشدائد	ذ	٧٦ر٥	١٥ر٧	٣ر٩	٣ر٩	٨ر٣٨٩٥	« « «
	أ	٨٧ر٤	١١ر٨	٠ر٨	ـــ	٣	« « «
٢٣ ـ الطموح والتطلع الى الأفضـــل	ذ	٧١ر١	٢٥ر٤	٢ر٦	٠ر٩	١٢ر٦٨٤٢	« « «
	أ	٤٨ر٤	٤١ر٦	٥ر٠	٥ر٠	٣	« « «
٢٩ الاعتماد على النفس	ذ	٥٨ر٠	٣٤ر٠	٤ر٠	٤ر٠	٨ر٢٧١٣	« « «
	أ	٦٩ر٩	٢٩ر٢	٠ر٩	ـــ	٣	« « «

جـــدول رقم (٤)

يبين الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين فئة الكويتيين وفئة غير الكويتيين فيما يتعلق برأيهم تجاه القيم الاجتماعية لمرحلة مابعد التحرير

القيمة الاجتماعية	الجنسية	أساسية	مهمة	أقل أهمية	غير مهمة	المجموع	قيمة كا٢ +	مستوى الدلالة
٧ ـ دعم الانتماء الوطنى	ك	٧٤ر٣	١٣ر٨	١١ر٠	٩ر	١٠٠٪	٨ر٤٩٤٣	ذات دلالة عند مستوى «٠ر٠٥»
	غك	٦٨ر٨	٢٥ر٧	٣ر٧	١ر٨	١٠٠٪	٣	
٩ ـ المرابطة على أرض الوطن	ك	٨٣ر٤	١٠ر٠	٥ر٦	١ر٠	١٠٠٪	٨ر٠١١١	« « «
	غك	٧٠ر٦	٢٣ر٠	٣ر٦	٣ر٨	١٠٠٪	٣	« « «
١١ ـ احترام حقوق الانسان	ك	٦٦ر٤	٣١ر٤	١ر٠	١ر٨	١٠٠٪	١١ر٠٩٧١	« « «
	غك	٦٨ر٢	١٨ر٦	٧ر٤	٥ر٨	١٠٠٪	٣	« « «
١٣ ـ المساواة الانسانية بين الأفراد	ك	٦٢ر٠	٢٣ر٨	٩ر٢	٥ر٠	١٠٠٪	٧ر٩٤٤٣	« « «
	غك	٦٩ر٤	٢٦ر٤	٣ر٠	١ر٢	١٠٠٪	٣	« « «
٢٠ ـ الأمانة ونبذ الخيانة	ك	٧٥ر٨	١٨ر٦	٢ر٨	٢ر٨	١٠٠٪	٨ر٣٢٣٩	« « «
	غك	٦٠ر٠	٣٠ر٢	٨ر٠	١ر٨	١٠٠٪	٣	« « «
٢٢ ـ العفو عمن اساء الينا	ك	٧١ر٤	١٩ر٠	٤ر٨	٤ر٨	١٠٠٪	٧ر٦٧٩٥	« « «
	غك	٧٧ر٢	١٤ر٦	٨ر٢	ـــ	١٠٠٪	٣	« « «
٢٨ ـ العمل اليدوى	ك	٥١ر٨	٣٠ر٦	١٤ر٨	٢ر٨	١٠٠٪	١٢ر٦٨٤٢	« « «
	غك	٤٢ر٦	٣٨ر٠	١٠ر٤	٩ر٠	١٠٠٪	٣	« « «
٣٤ ـ التوفير والادخار	ك	٤٥ر٨	٣٥ر٦	١٥ر٨	٢ر٨	١٠٠٪	٨ر٢٧١٣	« « «
	غك	٣٦ر٤	٥١ر٢	٧ر٢	٥ر٢	١٠٠٪	٣	« « «
٢٥ ـ دعم الانتماء العربى	ك	٢٨ر٨	٢٧ر٢	٣٠ر٠	١٤ر٠	١٠٠٪	١٣ر٧٣٧٦	« « «
	غك	٥٠ر٨	٢٦ر٤	١٦ر٠	٦ر٨	١٠٠٪	٣	« « «

وتبين من الجدول السابق أن هناك فروقا فى النسب والتكرارات مابين اجابات الكويتيين الذين بلغ عددهم (١١٢) ٠

وحتى نتأكد ما اذا كانت تلك الفروق ذات دلالة احصائية فقد تم حساب قيمة كا٢ عند مستوى دلالة ٠٫٠٥ لجميع القيم المدرجة ٠

والجدول رقم (٤) يبين القيم التى وجد فيها فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات الكويتيين وغير الكويتيين على النحو التالى : ـ

١ ـ دعم الانتماء الوطنى ٠
٢ ـ المرابطة على أرض الوطن ٠
٣ ـ أحترام حقوق الانسان ٠
٤ ـ المساواة الانسانية بين الأفراد ٠
٥ ـ الأمانة ونبذ الخيانة ٠
٦ ـ العفو عمن أساء الينا ٠
٧ ـ العمل اليدوى ٠
٨ ـ التوفير والادخار ٠
٩ ـ دعم الانتماء العربى ٠

احاطة المنهج الدراسى بالقيم :

كان الجزء الثانى من الاستبانة هو عبارة عن طلب تحديد رأى العينة فى مدى احاطة المنهج الدراسى الحالى فى المرحلة الثانوية لتلك القيم المدرجة فى الاستبانة ٠ يوضح الجدول (٥) أن القيم العشر الأولى التى رأت العينة انها الأكثر وضوحا فى المنهج الدراسى هى كالتالى : ـ مرتبة ترتيبا تنازليا : ـ دعم الانتماء الوطنى ، الاعتماد على النفس ، دعم الانتماء الخليجى ، دعم الانتماء الاسلامى ، دعم الانتماء العربى ، الشكر على نعم الله ، الصبر عند الشدائد ، التعاون والعمل الجماعى ، الخوف من الله ، ومساعدة الآخرين ٠

جدول (٥) يبين رأى العينة فى مدى احاطة المنهج الدراسى
للمرحلة الثانوية لهذه القيم الاجتماعية

الرقم	القيمة الاجتماعية	مدى احتواء المنهج الدراسى للقيم الاجتماعية				المتوسط
		احتواها بشكل واضح	الى حد ما	لم يحتويها	غير متأكد	
١	الشكر على نعم الله	٨ر٢٥٪	١ر٣٧٪	٠ر٣٣٪	١ر٤ ٪	٢ر٨٤٦
٢	التوكل على الله	٨ر٢١٪	٦ر٢٨٪	٧ر٤٧٪	٩ر١ ٪	٢ر٦٩٥
٣	الرجاء فى الله	١ر٢٧٪	١ر٢٧٪	١ر٤٢٪	٧ر٣ ٪	٢ر٧٧٨
٤	الخوف من الله	٧ر٢٧٪	٥ر٣٠٪	٢ر٣٨٪	٦ر٣ ٪	٢ر٨٢٣
٥	الولاء لله	٠ر٢٤٪	٩ر٢٩٪	٧ر٤٠٪	٤ر٥ ٪	٢ر٧٢٤
٦	استشعار النصر من عند الله	٦ر١٩٪	٨ر٣٣٪	٦ر٤٠٪	٦ر٠ ٪	٢ر٦٧١
٧	دعم الانتماء الوطنى	٧ر٣٢٪	٥ر٣٤٪	٤ر٢٦٪	٦ر٤ ٪	٢ر٩٣٦
٨	الدفاع عن الوطن	٥ر٢٧٪	٨ر٢٩٪	٠ر٣٩٪	٧ر٣ ٪	٢ر٨١٢
٩	المرابطة على أرض الوطن	٩ر٢٤٪	٧ر٢٦٪	٢ر٣٩٪	٢ر٩ ٪	٢ر٦٧٣
١٠	التعاون والعمل الجماعى	٣ر٢٨٪	٣ر٣٣٪	٥ر٣٢٪	٩ر٥ ٪	٢ر٨٤٠
١١	احترام حقوق الانسان	٤ر٢٦٪	٣ر٣٢٪	٩ر٣٥٪	٤ر٥ ٪	٢ر٧٩٥
١٢	العدل ونبذ الظلم	٤ر٢٣٪	٣ر٣٥٪	٥ر٣٣٪	٨ر٧ ٪	٢ر٧٤٣
١٣	المساواة الانسانية بين الأفراد	٠ر٢١٪	١ر٣٠٪	٣ر٣٩٪	٦ر٩ ٪	٢ر٦٢٦
١٤	مساعدة الآخرين	٥ر٢٣٪	٢ر٣٩٪	٣ر٣٢٪	٠ر٥ ٪	٢ر٨١١
١٥	التكافل الاجتماعى	٥ر١٦٪	١ر٣٨٪	٧ر٣٦٪	٨ر٧ ٪	**٢ر٦٢٤**
١٦	الشورى والمشاركة فى صنع القرار	٢ر١٤٪	٧ر٣٩٪	٢ر٤٠٪	٩ر٥ ٪	٢ر٦٢١
١٧	تقدير الفرد ووضعه فى المكان المناسب	٧ر١٤٪	٣ر٣٥٪	٠ر٤٤٪	٦ر٠ ٪	٢ر٥٨٧

تابع جدول (٥)

الرقم	القيمة الاجتماعية	مدى احتواء المنهج الدراسى للقيم الاجتماعية				المتوسط
		احتواها بشكل واضح	الى حد ما	لم يحتويها	غير متأكد	
١٨	الايمان بالتغيير الايجابى	٥ر١٠٪	٢ر٣٥٪	٧ر٤٤٪	٦ر٩ ٪	٢ر٤٦٦
١٩	الصبر عند الشدائد	٧ر٣٠٪	٠ر٢٨٪	٢ر٣٦٪	١ر٥ ٪	٢ر٨٤٤
٢٠	الأمانة ونبذ الخيانة	٥ر٢١٪	٦ر٣٥٪	٥ر٣٦٪	٤ر٦ ٪	٢ر٧٢١
٢١	الصدق مع الآخرين	١ر١٩٪	٤ر٣٦٪	٥ر٣٩٪	٥ر٠ ٪	٢ر٦٩٥
٢٢	العفو عمن أساء الينا	٧ر٢٨٪	٣ر٢٨٪	١ر٣٦٪	٩ر٦ ٪	٢ر٨٠١
٢٣	الطموح والتطلع الى الأفضل	٤ر٢٧٪	١ر٣١٪	٧ر٣٤٪	٨ر٦ ٪	٢ر٧٩٠
٢٤	التخطيط العلمى المدروس	٥ر٢٢٪	٩ر٢٨٪	٤ر٤٠٪	٢ر٨ ٪	٢ر٦٥٦
٢٥	النقد الموضوعى البناء	٥ر٢١٪	٥ر٢٦٪	٦ر٤١٪	٤ر١٠٪	٢ر٥٨٩
٢٦	العمل المنتج النافع اجتماعيا	٣ر١٩٪	٥ر٣٣٪	٠ر٤٤٪	٠ر٦ ٪	٢ر٦٢٨
٢٧	العلم الوظيفى وأرتباطه فى الحياة	٨ر١٧٪	٥ر٣١٪	٦ر٤١٪	١ر٩ ٪	٢ر٥٨٠
٢٨	العمل اليدوى	٤ر١٨٪	٩ر٣٠٪	٢ر٤٤٪	٥ر٦ ٪	٢ر٦١٣
٢٩	الاعتماد على النفس	٩ر٢٦٪	٩ر٣٧٪	١ر٣١٪	١ر٤ ٪	٢ر٨٧٧
٣٠	تحمل المسئولية	٢ر٢٤٪	٧ر٣٤٪	٥ر٣٦٪	٦ر٤ ٪	٢ر٧٨٥
٣١	قوة الارادة والتصميم	٣ر٢١٪	٥ر٣٢٪	٢ر٤١٪	٥ر٠ ٪	٢ر٧٦١
٣٢	الحرية الموجهة التى لاتمس الآخرين	٢ر١٩٪	٠ر٣٢٪	٣ر٣٩٪	٥ر٩ ٪	٢ر٦٠٧
٣٣	الكرامة ونبذ الذل	١ر٢٦٪	٥ر٣٣٪	٩ر٣٤٪	٥ر٥ ٪	٢ر٨٠٣
٣٤	التوفير والادخار	٢ر١٥٪	٦ر٢٨٪	١ر٤٦٪	١ر١٠٪	٢ر٤٨٨
٣٥	دعم الانتماء الخليجى	٤ر٣٢٪	٢ر٢٩٪	٠ر٣٢٪	٤ر٦ ٪	٢ر٨٧٧
٣٦	دعم الانتماء العربى	٧ر٣١٪	٠ر٢٧٪	٢ر٣٦٪	١ر٥ ٪	٢ر٨٤٩
٣٧	دعم الانتماء الاسلامى	٩ر٢٨٪	٩ر٣٣٪	٢ر٣١٪	٦ر٠ ٪	٢ر٨٥٨
٣٨	دعم الانتماء الدولى	٣ر١٨٪	١ر٣٢٪	٤ر٤٠٪	٩ر٢ ٪	٢ر٥٩٦

أما القيم العشر الأقل وضوحا فى المنهج كانت كالتالى (مرتبة ترتيبا تصاعديا) : -

الايمان بالتغير الايجابى ، التوفير والادخار ، العلم الوظيفى وارتباطه فى الحياة ، تقدير الفرد ووضعه فى المكان المناسب ، النقد الموضوعى البناء ، دعم الانتماء الدولى ، الحرية الموجهة التى لاتمس الآخرين ، العمل اليدوى، الشورى والمشاركة فى صنع القرار ، والتكافل الاجتماعى ٠

وبشكل عام فان استجابات العينة لهذا الجزء من الدراسة تميل الى الاتجاه الذى يرى بعدم وضوح القيم فى المنهج الدراسى حيث أن نسبة من قالوا بأن القيم غير موجودة فى المنهج الدراسى للمرحلة الثانوية تفوق بكثير نسبة من قالوا انها موجودة بشكل واضح ٠

بالاضافة الى أن نسبة غير المتأكدين من أن القيمة موجودة فى المنهج أم غير موجودة نسبة مرتفعة ٠

وحرصا من الباحث لاتاحة الفرص لأفراد العينة لابداء رأيهم فيما اذا كانت هناك أى اضافات ربما أغفلها الباحث ، أضيف سؤال مفتوح فى نهاية الاستبانة لهذا الغرض ٠ وقد وردت بعض الاضافات والتعليقات ذات العلاقة بالموضوع نوردها حسب تكرارها وأهميتها ٠

١ - نبذ الولاء للغرب ورفض قيمه التى تتعارض مع قيمنا

٢ - ابراز قيمة الشهيد والشهادة ٠

كانت تلك القيمتان الأكثر تكرارا ٠ وهناك قيم أخرى ذكرت لكنها ربما تعد تكرارا لما ذكر من قيم فى الاستبانة ، مثل «بذل الأسباب وعدم التواكل» يمكن أن تندرج ضمن قيمة التوكل على الله ، وغيرها كثير مما ذكر وهناك تعليقات واقتراحات قد ضمن بعضها داخل المناقشة ٠

مناقشة النتائج :

استهدفت الدراسة التعرف على القيم الضرورية لمرحلة مابعد التحرير ومدى احاطة منهج المرحلة الثانوية لهذه القيم فى دولة الكويت وقد أبرزت

النتائج أهمية واضحة لتلك القيم الا انها تفاوتت من حيث درجة أهميتها وأولويتها · وهذا أمر طبيعى كما أشرنا فى المقدمة النظـــرية ، حيث أن المجتمعات على ضوء حاجاتها ومشاكلها يمكن أن تقدم أو تتقدم فيها قيم ، وتؤخر أو تتأخر فيها قيم أخرى فى مرحلة ما ·

وقد جاءت القيم ذات الطابع الايمانى كما بينا فى تحليل النتائج فى مقدمة اهتمام العينة ، ويعزو الباحث هذا الاهتمام لأمرين أساسيين : الأول: هو طبيعة الشعوب المسلمة بشكل عام وطبيعة الشعب الكويتى بشكل خـاص والتى تميل الى التدين فى غالب الأحيان · والثانى : الظروف التى مر بها المجتمع الكويتى خلال فترة الاحتلال ومانتج عنها من تعلق بالله عز وجل لكى يفرج الكربة عن الشعب الكويتى · لذلك ربما تولد شعور بأن نعمـــة التحرير جاءت أولا بفضل من الله مما يقتضى التقرب اليه ثم بفضل القوى المتحالفة ·

كذلك أبرزت النتائج درجة كبيرة من الأهمية للقيم ذات الطابع الوطنى المتمثلة فى قيم الانتماء للوطن والدفاع عنه والمرابطة على أرضه عنـــد الأزمات · ويرجع الباحث هذه الأهمية الى أن المعركة التى دارت بين الشعب الكويتى والنظام العراقى فى حقيقتها معركة أو اختبار فى الانتماء ، حاول خلالها النظام العراقى بكل مايملك من وسائل تحويل الشعب الكويتى مـــن الانتماء الوطنى الى الانتماء العراقى · الا أنه لم يفلح فى شىء من ذلك بل اتضح الانتماء الوطنى فى صور متعددة أبرزها البطولات التى سطرهـــا أفراد المقاومة الكويتية ·

وهناك نوعان من التأثير أصاب بعض القيم بسبب كارثة الخليج : النوع الأول تأثر تأثرا ايجابيا فازدادت أهميتها فى مرحلة مابعد التحرير منهـا على سبيل المثال العمل اليدوى والتوفير والادخار ، ودعم الانتماء الدولى ·

وأما النوع الثانى فقد تأثر تأثرا سلبيا فتراجعت أهميتها وهمـــــا بالتحديد قيمتان ، دعم الانتماء العربى والعفو عمن أساء الينا حيث جاءتا فى نهاية الترتيب لمجموع القيم التى احتوتها الاستبانة بمتوسط أقل مـــن (٣ر٠٠) · الا أن ذلك لايعنى الغاءهما من منظومة القيم · ويعزو البـــاحث

تراجع قيمة دعم الانتماء العربى عما كانت عليه ماقبل الاحتلال العراقى الى الأسباب التالية : -

(أ) أن العدوان الذى حصل على الكويت كان مصدره دولة عربيـــة (العراق) ٠

(ب) أن عددا من الدول العربية (رغم محدوديته) سانـد العـــراق فى عدوانه على الكويت ، ولايفوتنا هنا أن ننوه الى المواقف المشرفة لغالبية الدول العربية وفى مقدمتها مصر والسعودية ٠

(ج) أن جامعة الدول العربية كمؤسسة تمثل العرب لم يكن لهـــا موقف واضح فى الساعات الأولى من الاحتلال رغم حصول الاعتداء وظهور آثاره ٠ وربما للأسباب نفسها تأخرت القيمة الأخلاقية ، العفو عمن أساء الينا باعتبار أن الاساءة التى تلقاها الشعب الكويتى كانت جارحة لاسيما أنها جاءت من بعض الأنظمة والشعوب العربية ٠

ورغم كل ذلك تبقى قيمة الانتماء العربى واحدة من مقومات المجتمـع الكويتى العربى المسلم لاعتبارات كثيرة أهمها لغة هذا المجتمع وتكريم الأمة العربية فى اختيار رسول عربى لحمل رسالة الاسلام العالمية ٠ لكن متـــى ما أصبحت العروبة والقومية بديلا عن الاسلام فهى مرفوضة ومحرمة (١٥)٠

★ احاطة المنهج بهذه القيم :

وللمنهج دور كبير وفعال كما أشرنا فى نقل هذه القيم وغرسها فى الطلاب من أجل بناء الانسان العربى المسلم البناء الروحى والعقلى والوجدانى بما يمكنه من المحافظة على أصالة مجتمعه وتجديد واقعه وتغييره نحـــو الأفضـل ٠

الا أن اتجاهات العينة نحو احاطة المنهج بتلك القيم لاتتناسب وأهميتها التى أبرزوها فى الجانب الأول من الاستبانة ٠ وهذا ما نلاحظه من خـــلال مقارنة المتوسطات لكل من الجانبين ٠

ويمكننا ايجاز الملاحظات على هذا الجزء من الاستبانة بالتالى : -

١ - أن نسبة من قالوا بأن القيم غير موجودة ضمن المنهج عالية نوعا ما ، ونأخذ على سبيل المثال عدد القيم التى اتفق أفراد العينة على أنها غير موجودة بنسبة ٤٠٪ فأكثر نجدها (١٤) قيمة . فى حين أن عدد القيم التى اتفق أفراد العينة على أنها موجودة بشكل واضح بنسبة ٣٠٪ فأكثر نجدها فقط (٤) قيم ، مما يعطينا مؤشرا على أن بعض القيم غير موجودة فى المنهج مما يتطلب من واضعى المناهج التربوية ان يضمنوها مناهجهم المختلفة للمرحلة الثانوية ، ونخص هنا القيم التى حازت على أقل متوسطات والتى ذكرت فى التحليل مثل الايمان بالتغيير الايجابى ، التوفير والادخار ودعم الانتماء الدولى ، والعمل اليدوى ، والشورى والمشاركة فى صنع القرار ، وهى فى جلها قيم برزت خلال (ومابعد) الاحتلال .

بالاضافة الى قيمة الشهيد والشهادة والتى تتطلب منا أن نصوغ القصص والمواقف المشرفة التى سطرها لنا رجال المقاومة الكويتية بمساعدة أخواتهن المقاومات خلال الاحتلال فى مناهجنا حتى يأخذ الشهيد المكان المناسب فى نفوس أبنائنا ، والشهادة فى سبيل الله هى قمة العطاء لهذا الوطن المسلم .

٢ - ان النتائج كشفت عن أهمية توضيح وابراز بعض القيم التى ربما تكون موجودة لكن غير واضحة مما حدا بكثير من أفراد العينة الى اختيار (واضح الى حد ما) ، الأمر الذى يستدعى اعادة صياغة وتنقيح المناهج بحيث تتضمن نصوصا ومواضيع أكثر تصريحا وتوضيحا لتلك القيم .

٣ - اجابات العينة التى اتخذت موقف الحياد (غير متأكد) كانت ليست بالقليلة مما يستدعى توضيحها لدى شريحة المدرسين حتى يتسنى لهم نقلها وغرسها فى الطلاب ذلك ان فاقد الشىء لايعطيه .

وقد وردت بعض الاضافات من خلال السؤال المفتوح كان أهمها (اكتسبت الأهمية بسبب تكرارها) التخوف من انتشار قيم الغرب الاجتماعية بين طلبة المدارس ، وهذا التخوف ناتج عن بروز بعض الممارسات والمظاهر الاجتماعية فى مجتمعنا والتى لم تكن موجودة قبل الاحتلال والتى دخلت

الينا مع دخول قوات التحالف المشتركة لتحرير الكويت ، ومن أبرزها تعليق صور قادة الدول الغربية وأعلامهم فى المنازل وعلى السيارات والملابس والتحدث بفضائلهم ، ويرى الباحث أنه يجب التفريق بين أمرين ، الأول ، هو التعبير عن شكر الآخرين الذين قدموا خدمة جليلة للكويت ساهمت فى تحريرها وهذا أمر مقبول · يقول الرسول (ص) «من لم يشكر الناس لم يشكر الله» (رواه أحمد) (*) أما الأمر الثانى فهو الولاء لتلك الدول غير المسلمة ونعنى بالولاء هو التقرب الى ثقافة تلك الدول بما فيها قيمها وعاداتها وتقاليدها ، وهذا أمر يخالف تعاليم الاسلام وله انعكاسات تربوية خطيرة على أفراد مجتمعنا ونظرتهم الى ثقافتهم وقد حدد القرآن الولاء على أن يكون لله ولرسوله وللمؤمنين قال تعالى «انما وليكم الله ورسوله والذين آمنوا » سورة المائدة (٥٥) انظر تفسير الآية فى كتاب «فى ظلال القرآن» (*)·

مناقشة فرضيات الدراسة :

أكدت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين المدرسين والمدرسات فى مواقفهم تجاه القيم الضرورية لمرحلة مابعد التحرير · وبشكل عام فان الفروق بين الفئتين فى غالبها ترجع الى أمرين : - الأول اختلاف الدور الجنسى الذى يحدده المجتمع لكل من المرأة والرجل ولعل هذا واضح فى بعض القيم التى احتواها جدول (٤) منها على سبيل المثال قيمة الدفاع عن الوطن التى وجد فيها فروقا ذات دلالة احصائية لصالح المدرسين · فالذكور فى المجتمعات الاسلامية - بما فيها المجتمع الكويتى - يعطون الدور الأكبر فى الدفاع عن الوطن أما الاناث فأدوارهن محدودة لكنها مهمة فى نفس الوقت ·

واختلاف الدور الجنسى يمكن «أن يتخذ تفسيرا كذلك للفروق التى جاءت لصالح المدرسين فى قيمة التعاون والعمل الجماعى وهى من القيم التى مارسها الذكور أثناء الاحتلال بشكل واضح من خلال المسجد من أجل توفير جميع الخدمات الضرورية التى فقدت منذ دخول المعتدى العراقى الى

(*) ناصر الدين الالبانى « صحيح الجامع الصغير » المكتب الاسلامى ١٩٨٣ الجزء الخامس ، ص ٣٥٦ رقم الحديث ٦٤١٧ ·

(*) سيد قطب « فى ظلال القرآن » القاهرة دار الشروق ، ط٩ مجلد ٢ ، ص٩٠٧ ·

أرض الكويت وقد كان لهذه القيمة دور كبير فى حيوية المجتمع الكويتـــى واستمراره ابان الاحتلال ٠

بالاضافة الى قيمة الشورى واتخاذ القرار التى جاءت فيها الفـروق لصالح المدرسين بحكم أن فرصتهم فى ممارسة هذه القيمة فى المجتمع الكويتى ربما أكثر من الاناث ٠

أما الأمر الآخر الذى يمكن أن تفسر على ضوئه تلك الفروق بيـــن المدرسين والمدرسات فيرجع الى طبيعة التنشئة الاجتماعية التى يتلقاها كل من الجنسين متأثرة بالعادات والتقاليد للمجتمع ، ولعل ذلك يظهر فى قيمة الطموح والتطلع الى الأفضل حيث جاءت الفروق لصالح المدرسين فالمرأة ـ فى الغالب ـ ترغب ببعض الوظائف والمهن التى تتناسب مع تنشئتها الاجتماعية فى المجتمع الكويتى والتى من أبرزها مهنة التدريس ٠

كمـا تبين النتائج أن المدرسات أكثر تأكيدا على قيم الصبر والاعتماد على النفس من المدرسين ولعل ذلك يرجع الى طبيعة المهام التى ستواجـــه المرأة فى حياتها المستقبلية وفى مقدمتها المهام التى تتعلق بالأطفال من حمل ورعاية وتربية والتى ربما تتطلب شيئا من التحلى بمثل هذه القيم أكثر من الرجـــل ٠

كما أكدت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين الكويتيين وغير الكويتيين من أفراد العينة فى مواقفهم تجاه ضرورة بعض القيم لمرحلة مابعد التحرير (انظر الجدول ٥) ويمكن أن ترجع هذه الاختلافات بيـــن المجموعتين الى سبب جوهرى وهو أن الكويتيين خاضوا تجربة فريدة مـن نوعها ومريرة فى نفس الوقت أثناء الاحتلال العراقى على الكويت اكتسبوا خلالها الوعى والخبرة وكونوا الكثير من المواقف والاتجاهات فى جوانب متعددة من الحياة ، كل ذلك نتيجة للاحتلال الغادر الذى ربما لم يكن تأثيره بشكل واضح على غير الكويتى باعتبار انه ليس طرفا مباشرا فيه ٠

وربما يكون هناك سبب آخر لهذه الاختلافات بين الكويتيين وغيرهـم يرجع الى اختلاف التنشئة الاجتماعية من بلد الى آخر ٠

ويمكن حصر القيم التى وجد فيها اختلاف ذو دلالة احصائية مابين

المجموعتين والتى جاءت لصالح الكويتيين الذين ابرزوا أولوية لها فى تلك المرحلة ، فى القيم التالية : -

دعم الانتماء الوطنى والمرابطة على أرض الوطن ، واحترام حقـــوق الانسان ، والأمانة ، والعمل اليدوى ، والتوفير والادخار ٠

أما القيم التى جاءت لصالح غير الكويتيين فهى قيم : العفو عمن أساء الينا ، والمساواة الانسانية بين الأفراد ، ودعم الانتماء العربى ٠

التوصيات : -

١ - يجب الاستفادة من القيم التى برزت خلال فترة الاحتلال ومابعده مثل القيم ذات الطابع الايمانى والوطنى بالاضافة الى بعض القيم الأخرى مثل العمل اليدوى ، والتوفير والادخار ، والانتماء الدولى والعمل على تدعيم وتعزيز تلك القيم من خلال المنهج ٠

٢ - بعض القيم تأثرت سلبا بسبب الاحتلال العراقى على الكويـت مثل قيمة الانتماء العربى ، وقيمة العفو عمن أساء الينا ولابد من مناقشتها والأخذ بالجانب الايجابى منها ٠

٣ - عملية غرس القيم عملية مستمرة لذلك لابد أن تكون متكاملـــة ومترابطة بين جميع مراحل التعليم النظامى بمعنى أن قيم كل مرحلة لاحقة يجب أن تبنى على قيم مرحلة سابقة ٠

٤ - البحث فى تطوير وسائل وأساليب مناسبة وفعالة لبناء القيم فى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بما فى ذلك رفع كفاءة المدرسين لكى يكونوا قادرين على نقل القيم وغرسها ٠

٥ - عمل دراسات مشابهة لهذه الدراسة للمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة تهدف الى تحديد القيم الضرورية المراد غرسها فى طلبة تلك المراحل التعليمية ٠

٦ - عمل دراسات مسحية لمحتوى كل مادة أدبية وعملية الغرض منها تحليل القيم التى تسعى تلك المناهج لغرسها فى الطالب ومقارنتهـــا مـــع ماتوصلت اليه الدراسة ٠

الهـوامش :

١ ـ فاروق دسوقى : «مدى تأثير القيم العربية الاسلامية على برامج الأطفال فى دول الخليج العربى «رسالة الخليج العربى العدد ٧ السنة الثانية ـ الرياض ١٩٨٣ ص ٩ ٠

٢ ـ ماجد عرسان الكيلانى : «فلسفة التربية الاسلامية» (مكة المكرمة ـ مكتبة هادىء ط ٢ ، ١٩٨٨) ص ٢٢٩ ٠

٣ ـ مجد الدين محمد الفيروز آبادى : «القاموس المحيط» القاهرة : مكتبة مصطفى البابى الحلبى ط ٢ (٩٥٢) ج٢ ص ١٧٠ ٠

٤ ـ السيد الشحات حسن : «الصراع القيمى لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الاسلامية» القاهرة : دار الفكر العربى ١٩٨٨ ص ٥٧ ٠

٥ ـ ضياء زاهر : «القيم فى العملية التربية» القاهرة ـ مؤسسة الخليج العربى ١٩٨٤ ٠

٦ ـ لطفى بركات أحمد : «القيم والتربية» الرياض : دار المريخ ١٩٨٣) ص ٤ ٠

٧ ـ Ishiivsaloshi and Klopf, Donald "Human values in inter-cultural. Communication : Japan Compared to the USA.

Paper presented at the Biennial Meeting of the World Communication Association (Norwich, England) 1987.

٨ ـ حسن عيسى ومصرى حنوره «دراسة حضارية مقارنة لقيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين : مجلة العـلوم الاجتماعية ـ الكويت ـ ١٩٨٧ المجلد ١٥ العدد ١ ص ١٧٩ ـ ٢٠٤ ٠

٩ ـ عجيل النشمى «القيم الخلقية بين النظرية والتطبيق بحث مقـدم لمؤتمر جمعية المعلمين الكويتية مايو ١٩٩٠ ٠

١٠ ـ ضياء زاهر «القيم فى العملية التربوية» مرجع سابق ٠

١١ - Ishii, Saloshi and Klopf, Donald "Human values . "intecultural Communication

١٢ -

١٣ - Dapice, Ann, et al. : "Teaching and learning values" . 107-110. Educational Horizons, Spring 1988 pp.

١٤ - سعدية بهادر «فى علم نفس النمو» الكويت : دار البحـــوث العلمية ص ٣٣١ ، ١٩٧٧ ٠

١٥ - عبد العزيز بن عبد الله بن باز «نقد القومية العربية فى ضـوء الاسلام والواقع» الكويت دار الدعوة ١٩٨٤ ص ٦٢ ٠

التربية ووحدة الشخصية القومية المصرية
فى ضوء الأمثال الشعبية

اعـداد

د٠ كمال أحمد عبد ربه رباح (*)　　د٠ أحمد عاصم عابد الطنطاوى (*)

★ مقـــدمة :

تعتبر دراسة الشخصية القومية من الدراسات التى تتطلب تضافرا مستمرا بين العديد من العلوم الانسانية ٠ فهى لاتقتصر على اهتمام علـم النفس أو الأنثروبولوجيا فحسب ، بل انها موضوع اهتمام علوم الاجتماع والنفس الاجتماعى والجغرافيا والسياسة والتاريخ والقانون والتربية (١) ٠

ومفهوم الشخصية لم يعد مقتصرا على مجال تصنيف الأفراد وتمييز أحدهم عن الآخر ، بل أنه يستخدم على المستوى الاجتماعى فى تصـــنيف الجماعات والأمم ، وبخاصة عندما يتطرق البحث الى دراسة الخصائص التى تحدد الهوية القومية أو هوية الانتماء الى الأمة ، ويكون البحث آنذاك منصبا على دراسة الطابع القومى National Character الذى يفسر سلوك الشخصية القومية ٠ والأمم بصفة عامة ، والعريقة منها بصفة خاصة بحاجة لأن تتعرف ــ من وقت لآخر ــ على صورتها القومية من وجهة نظر مفكريها تارة ، ومن وجهة نظر فلاسفة ومفكرين آخرين تارة أخرى ٠ وغالبا مايحاول الباحث وهو بصدد التأريخ لنشأة مبحث علم معين وتطوره أن يختار تاريخا زمنيا يعتبره بمثابة البداية للبحث العلمى فى هذا الموضوع ٠ ولانكـــون مبالغين اذا قلنا أن ابن خلدون يعتبر من أوائل الباحثين فى علم الثقـــافة والشخصية ، فهو يذكر فى مقدمته أن المفكرين اتفقوا أن أول اختلاف بين البشر سببه النسب أى الوراثة ٠ كما رأى ابن خلدون أن البشر يختلفون أيضا فى النشأة تبعا للبيئة الجغرافية التى يولدون ويتربون فيها ، وتبعـــا للعادات والتقاليد والمذاهب الدينية ٠٠٠ الخ ، فابن خلدون بذلك يتنـــاول

(*) كلية التربية ــ جامعة طنطا ٠

موضوع الشخصية القومية من منظور تكاملى شامل ، فلم يعزو الاختلاف بين الشعوب الى عامل واحد فقط ، كما أنه لم يفسر ملامح الشخصية القومية مستندا الى مدرسة واحدة فقط بل جمع فى تفسيراته بين المدرسة الفيزيقية، والمدرسة الجغرافية والمدرسة النفسية ، والمدرسة التاريخية ، والمدرسة الثقافية (٢) · ويتضح اتجاهه الثقافى من قوله : «الانسان بن عوائده لا ابن نسبه» (٣) ·

ويمكننا القول أن دراسات الشخصية القومية مازالت قائمة ونشطة وأنها تلعب فى الوقت الحاضر دورا بالغ الأهمية فى توجيه الحكومات نحو قضية اعادة بناء الانسان ، ومن هنا تأتى أهمية دراسة الشخصية القومية المصرية من منظور تربوى ، خاصة وأن التربية يمكن بواسطتها الاسهام الايجابى فى تكوين وتنمية الملامح الايجابية للشخصية القومية وتحقيق وحدة الذات وثباتها ، (٤)، فالشخصية القومية المصرية كانت ولاتزال - موضع اهتمام المؤرخين والكتاب · والتاريخ يؤكد أن أول من اهتم بذلك هو هيردوت فى كتابه الثانى حيث يوضح هذا الاهتمام فى الفقرة الخامسة والثلاثين بقوله «والآن سأبدأ الكلام عن مصر فى اسهاب لأنها دون غيرها من بلاد العالم أجمع تحوى عجائب أكثر وآثارا تجل عن الوصف ، ومن أجل ذلك سأطيل الحديث عنها نظرا لأن مناخ مصر منقطع النظير ، ولأن نهر النيل له طبيعة خاصة مغايرة لطبيعة باقى الأنهار ، ولذلك اختلف المصريون كل الاختلاف عن سائر الشعوب فى عاداتهم وسننهم» (٥) الا أن هذا لايعنى أن الشخصية القومية أصبحت معطا تاريخيا ثابتا ، وانما هى جهود مستمرة ، تصاغ وتشكل وتطور من خلال الارادة السياسية ومؤسسات التكوين والتعليم والتثقيف والتلاحم الحياتى ·

ومن هنا جاءت هذه الدراسة كمحاولة من الباحثين لالقاء الضوء على ايجابيات وسلبيات الشخصية المصرية من خلال الأمثال الشعبية السائدة ، ودعوة الى اعادة تخطيط نظم التعليم وأساليب التربية ، لامكانية تلافى الجوانب السلبية ، حتى يمكن أن نربى الانسان الذى نعتز به فالتربية هى أداة المجتمع فى تشكيل أفراده ·

والدراسة الحالية تأتى فى أربعة أقسام أولها يتحدث عن أهداف

الدراسة وتساؤلاتها والمنهج المستخدم والمصطلحات والدراسات السابقة والثانى يتناول محددات الشخصية القومية العربية أما الثالث فيتناول خصائص الشخصية المصرية والقسم الرابع يتحدث عن دور التربية فى اعادة بناء الشخصية القومية المصرية ٠

أولا : مدخل الدراسة :

١ ـ ١ أهداف البحث :

بالرغم مما قد يكون لبعض الباحثين من تحفظات حول الشخصية المصرية هل هى مصرية ، أم عربية ، أم اسلامية ؟ وبالرغم مما قد يثيره البعض أصلا من شك حول امكان تحديد خصائص مميزة للشعوب ، فان البحث الحالى سوف يركز على تحليل الجوانب السلبية للشخصية المصرية، مع ابراز الجوانب الايجابية ٠ كما يحاول تحديد أهم الخصائص المميزة لهذه الشخصية من خلال ارجاعها الى مصدر رئيسى من أهم مصادرها ،ونعنى به الآداب الشعبية ، كما يهدف هذا البحث أيضا الى بلورة الدور الذى يمكن أن تلعبه التربية فى القضاء على تلك السلبيات التى علقت بالشخصية القومية المصرية ، ومن ثم العمل على وحدتها وتماسكها وثباتها ، خاصة وأن معرفة التشكيل الاجتماعى للأفراد وطرق تكون شخصياتهم عملية تربوية بالمفهوم الواسع لكلمة التربية (٦) ٠

١ ـ ٢ تساؤلات الدراسة :

هناك من الصفات والخصائص التى توسم بها الشخصية المصرية الآن ٠ بعضها سلبى وبعضها الآخر ايجابى ٠ وقد تأثرت الشخصية القومية المصرية بتلك الخصائص والصفات سلبا أو ايجابا ، مما أثر بوضوح على التكوين النفسى والاجتماعى للانسان المصرى ٠ ونظرا لأن التربية فى جوهرها عمليات نفسية واجتماعية تصدر عن شخصية الانسان بجملتها ، جسما وفكرا ، ووجدانا ، وارادة وخلقا ، فان البحث الحالى يحاول أن يوضح الدور الذى يمكن أن تلعبه التربية فى تحقيق وحدة الشخصية القومية المصرية ٠ وبالتالى يمكن أن تتحدد أبعاد مشكلة البحث الحالى وتتبلور معالمها من خلال التساؤل الرئيسى التالى :

ـ ما خصائص الشخصية المصرية ومحدداتها كما تبدو فى الأمثـــال الشعبية ؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيسى التساؤلات الفرعية التالية :

★ ما محددات الشخصية العربية بوجه عام ؟
★ ما ايجابيات وسلبيات الشخصيات العربية والمصرية ؟
★ ما الدور الذى يمكن أن تقوم به التربية فى اعادة بناء الشخصية المصرية لتتجاوز سلبياتها ؟

١ ـ ٣ منهج البحث :

سنحاول أن نجعل دراستنا العلمية للشخصية المصرية أقرب الـــى الموضوعية وذلك بتوفير بعض المنطلقات الأساسية التى يمكن تلخيصهـــا فيما يلى (٧) :

١ ـ وجود قدر من الموضوعية أو امكان التحقق على الأقل عند التعامل مع الاستجابات التى لها طابع شخصانى ، ولما كان تناولنا للشخصية القومية المصرية يأتى فى سياق تربوى فسوف ندرسها فى علاقتها بالاطار الثقافى العام والسياق الاجتماعى الذى نشأت فيه «من خلال ارجاع مقومـــات الشخصية الى أحد مصادرها الهامة ونعنى به الأدب الشعبى أو «المثـــل الشعبى» ٠

٢ ـ تنظيم المعلومات التى جمعت عن الشخصية المصرية وايجـــاد الارتباط بينها ٠

٣ ـ صياغة تعميمات للتنبؤ من خلال الارتباط بين الأحداث ٠

ولذا سوف نحاول فى هذه الدراسة اتبـــاع المنهـــج الوصـــفى الفينومينولوجى (*) وذلك بارجاع الظاهرة الى أساسها فى الشعوب كتجربة

(*) كان من نتائج دخول الفلسفة الفينومينولوجية الى ميدان الدراسات النفسية أن أصبح معنى الحدث أو السلوك عند الفرد هو الاساس وليس الحـــديث نفسه أو السلوك فى حد ذاته ، وبناء على ذلك فان سلوك الوالد كما وقع بالفعل ، أو كما خيل =

معاشة تحكمها أصول فكرية معتمدين فى ذلك على قدر واف من الأمثـــال الشعبية وتحليل مضمونها ، وهذا المدخل هو أحد المداخل الاجتماعيـــة والثقافية لدراسة الشخصية · فدراسة الخصائص والمقومات تحتاج الـى تحليل وتصنيف والخروج بأحكام ولن يتأتى ذلك الا عن طريق الاستعانـــة بالمنهج الوصفى التحليلى أو مايسمى بمنهج التنظير المباشر للواقع أو المنهج الظاهرياتى (٨) ·

وجدير بالذكر أن الأبحاث فى علم الثقافة والشخصية تتميز بأنهـــا أبحاث كيفية تعتمد على الوصف والملاحظة لا على الكم والاحصاء ، ومـــن ثم فتلك الدراسة تنتمى الى تلك الفئة من الدراسات ·

١ - ٤ مصطلحات البحث :

- المثل الشعبى : يمكن تعريف المثل الشعبى «أنه الاسلوب البلاغـى القصير الذائع بالرواية الشفوية المبين لقاعدة الذوق أو السلوك أو الرأى الشعبى» · أو هو (قول تعليمى مأثور يمتاز بجودة السبك والايجاز) أنـــه كما قيل حكمة المجموع وفطنة الواحد (٩) ·

ويشترط فى هذا التعريف العناصر الآتية :

١ - أن تتصف جملة المثل بالايجاز والبلاغة وصدق الدلالة ·

٢ - أن تشتهر جملة المثل بالذيوع بين طبقات الشعب المختلفة وفى كل مكان عن طريق الرواية الشفوية ·

٣ - أن يحدد المثل قاعدة السلوك أو الرأى الشعبى ، طبقا لما أجمع عليه الناس على اختلافهم وهى قواعد مستمدة من التجربة الشعورية الشعبية وتحليلها الى فئات وتحليل مضمونها من خلال اتجاهاتها الثقافية ·

=

الوالد · تصور ان ليس لهما قيمة كبيرة ، وانما القيمة الاساسية هى للمعنى الذى فهمه الطفل من سلوك الوالد ·

أنظر : علاء الدين كفافى : التنشئة الوالدية والامراض النفســـية - دراســـة أمريقية كلينيكية ، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلام ، القاهرة ١٩٨٩ ، ص ٢١٤ ·

- **الشخصية القومية** : يرى «مصطفى سويف» أن دراسة الشخصية القومية تعنى» دراسة أكثر سمات الشخصية شيوعا فى أى مجتمع للوصول الى تقديم صورة مؤلفة من هذه السمات (١٠) · ويضع قدرى حفنى تعريفا للشخصية القومية يذهب فيه الى أنها «مجمل تلك الخصائص المستمرة نسبيا الذى يكفل فهما تفسيريا وتنبؤيا للنشاطات الظاهرة لأعضاء جماعة معينة فى فترة تاريخية محددة ، يتسم بالاتساق داخليا وخارجيا (١١) · ويقول عالم النفس والفيلسوف الأمريكى ايرك فروم فى تعريفه للطابع القومى للشخصية» «انها الصورة النوعية التى تشكل فيها الطاقة الانسانية بواسطة التكيف الديناميكى للحاجات الانسانية بالطريقة الخاصة للوجود فى مجتمع معين (١٢) ·

فالشخصية القومية فى رأينا اذن «مجموعة من السمات النفسية والحضارية والاجتماعية لأمة ما ، تتسم بثبات نسبى ، ويمكن عن طريقها التمييز بين هذه الأمة وغيرها من الأمم» وبالتالى فهذه السمات أو الأبعاد تشكل نسقا يعبر عن شخصية الجماعة بأكملها وهذا لاينفى وجود سمات فرعية داخل فئات أى شعب من الشعوب وطبقاته الاجتماعية ·

★ ازدواج الشخصية : اضطراب يصيب الانية فيشعر الشخص بتغير ذاتيته وتفككها (١٣) · ولانقصد بالازدواجية هذا المعنى أو رسم ظاهرة الفصام فى الشخصية التى تناولها علم النفس المرضى بالتحليل ، ولكن نقصد وجود الشعور فى أحد المستويات والسلوك الفعلى على مستوى آخر أو ما نسميه بالتناقض بين الداخل والخارج أو بين الجوانية والبرانية ·

★ **الثقافة** : سيستخدم الباحثان مصطلح الثقافة بالمعنى الاجتماعى الذى طوره أول مرة المتخصصون فى مجال علم الأنثروبولوجيا ، ووظفه فيما بعد الباحثون فى مجالات علم الاقتصاد ، وعلم الاجتماع وعلم النفس ، والتربية · ويشير المصطلح الى التراث الاجتماعى لجماعة بشرية ، بما فيه من معرفة ومعتقدات وقيم وأوامر ونواه وعادات وتقاليد ، ومايتعلق بنمط المعيشة · والثقافة بهذا المعنى مصطلح فضفاض يشمل جميع الخبرات التى يتعلمها الفرد نتيجة مشاركته فى جماعة بشرية · ولكل مجتمع مهما كان بسيطا أم كبيرا ، أميا أم متعلما ، غنيا أم فقيرا ، ثقافة يحرص الكبار

على نقلها الى الصغار ، ويساهم أفراد المجتمع جيلا بعد جيل فى عمليـة تطورها ونضجها ٠

★ **الدراسات السابقة :**

استعان الباحثان بمجموعة منتقاة من الدراسات السابقة المتصلة بمصر ويمكن تقديم هذه الدراسات على النحو التالى :

الدراسة الأولى : (١٤) قام بها محمد محمود الصياد عـام ١٩٤٥ ، وهى بعنوان «نفسية الشعب المصرى من أغانيه» وقد وضح الباحث فى مقدمة هذه الدراسة بأنها ليست عرضا عاما للأغانى الشعبية ، ولادراسة مفصلة لنفسية الشعب المصرى ، انما هو بحث موجز لأهم النواحى التى يمكن أن توجه اليها العناية ، وتلخيص للمظاهر الرئيسية لنفسية الشعب المصرى كما تدل عليه أغانيه ، وقد حاول الباحث فى هذه الدراسة تلخيص مجموعـة من المبادىء التى يرى أنها تكون الشخصية ، وان كان يرى انها ليست نهائية بل قابلة للمناقشة والتمحيص وهى :

– أن لكل أمة خواصا نفسية ثابتة مرجعها الجنس والصفات الوراثية، بجانبها خواص أخرى من فعل البيئة ٠ ومن الجميع ينشأ المزاج العقـلى للأمة ، وهى فى مصر مزاج زراعى هادىء يطبع كل مظاهر حضارة الأمة ، التى هى الدلالة الخارجية لهذا المزاج ٠

– المصريون شعب مولع بالفنون الجميلة بصفة عامة ، تشهد بذلـك عصور التاريخ المختلفة ، وهذا يرجع الى نوع الحياة التى يحيونها ٠

– أثرت أحداث التاريخ التى شهدها الشعب المصرى والمستوى المعيشى الذى يحيا فيه على نفسيته فجعلتها نفسية جبرية تؤمن فى استسلام للقضاء والقدر ٠

– الدراسة الثانية (١٥) : أجراها السيد ياسين عام ١٩٧٤ تحـت عنوان «الشخصية العربية بين المفهوم الاسرائيلى والمفهوم العربى» ٠ وقد استهدفت توضيح المحاولات الاسرائيلية لتشويه الشخصية العربية حيـث درجت أجهزة الدعاية الاسرائيلية مع عدد من الباحثين الاسرائيليين علـى نشر تحليلات وتفسيرات مختلفة للشخصية العربية ٠ يظهر فيها مدى التحامل

والعداء الساخر والنظرة العدائية المغرضة حيث ركزت هذه التحليلات على الجوانب السلبية للشخصية العربية مع اغفال تام للجوانب الايجابية · ويخلص الباحث الى أنه منذ القرن السابع الميلادى وحتى الآن كانت هناك لحظات تاريخية كبرى بين العرب والغرب ، اتسمت كل لحظة منها بنظرة كل طرف للأخر بمنظار معين ، يصوغ من خلاله صورة محددة للطرف الآخر ويمكن اجمال هذه المراحل فى :

- الفتح العربى الذى تم فى القرنين السابع والثامن ·
- الحروب الصليبية ·
- مرحلة الغزو الاستعمارى لمعظم بلاد العرب التى بدأت ببداية القرن التاسع عشر وامتدت حتى النصف الثانى من القرن العشرين ·
- أما المرحلة الرابعة فهى المرحلة التى يعيشها العرب الآن وهى مرحلة مابعد الاستعمار ·

الدراسة الثالثة : (١٦) قام بها جابر عبد الحميد عام ١٩٧٨ ، بعنوان «دراسة مقارنة فى الشخصية القطرية ، والعراقية والمصرية ، والأمريكية»· أوضح الباحث فى هذه الدراسة أن مستوى البداوة يختلف فى نمطه وشدة تفاعله من قطر لآخر تبعا لمستواه الحضارى · وقد صنف الباحث الأقطار العربية الى ثلاثة أنواع طبقا لهذا :

المستوى الأول : وتوجد فيه البداوة والحضارة جنبا الى جنب ويمثله (العراق) ·

والنوع الثانى : البداوة فيه أشد وأقوى تأثيرا من الحضارة ويمثله (قطر) ·

والنوع الثالث : الحضارة فيه أقوى تأثيرا وانتشارا من البـــداوة وتمثله (مصر) ·

كما يذهب الباحث الى أن للبداوة مقومات ثلاثة أساسية هى : العصبية والغزو ، والمروءة · على أساس أنها ستكون أساس المتغيرات ومصـــــدر التحليل والتفسير · وانطلاقا من هذا أوضح البحث أن متغيرات الشخصية

فى الحاجة النفسية للعينة القطرية أكثر تعبيرا عن الخصائص البدوية من العينة العراقية ، والأخيرة (أى العراقية) تظهر فيها خصائص البداوة أكثر مما تظهر لدى العينة المصرية · ورغبة فى ابراز التشابه فى تكوين الشخصية بين العينات العربية الثلاث أمتدت المقارنة الى عينة أمريكية ، واستهدف الباحث من هذا الامتداد التعرف على مدى تأثير الثقافة فى السلوك الانسانى وقد استنتج أن هناك نواحى تشابه تجمع بين العينات الأربع ، كما أن هناك نواحى اختلاف تبعا للظروف الثقافية والاجتماعية والحضارية حيث تسهم هذه الظروف الى حد كبير فى تشكيل الشخصية ·

- **الدراسة الرابعة** : (١٦) نشرها حامد عمار عام ١٩٨٢ ، وهى بعنوان «فى بناء البشر - دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى»· وقد استهدفت هذه الدراسة استجلاء جوانب الشخصية القومية المصرية بارجاعها الى أحد المصادر وهو التراث الشعبى الموروث من خلال (المثل الشعبى) · وقد رأى الباحث تقسيم الشخصية الى نمطين رئيسيين هما :

- نمط أصيل أسماه شخصية (ابن البلد) وصوره من خلال ملامح معينة تعبر عن أصالة هذه الشخصية فى المصريين · وهذه الشخصية تظهر فى الظروف الطبيعية التى تخلو من الاستعمار أو القهر والاستبداد السياسى والاجتماعى ·

- شخصية الفهلوى وهى التى يلجأ الى انتاجها المصرى فى ظروف الحياة غير الطبيعية · وشخصية ابن البلد الأصيل توارثها المصريون منذ وجودهم من آلاف السنين أما شخصية الفهلوى فنشأت مع وجود أول استعمار أحتل مصر وهو الاستعمار الفرنسى ·

- **الدراسة الخامسة** : (١٨) وهى الدراسة التى قام بها حسن حنفى عام ١٩٨٣ بعنوان «التفكير الدينى وازدواجية الشخصية» وقد استهدفت الدراسة تحديد خصائص الشخصية المصرية بارجاعها الى مصدر هام من مصادرها وهو التفكير الدينى وقد استخدم الباحث فى هذه الدراسة المنهج الوصفى (الفينومينولوجى) وذلك بارجاع الظاهرة الى أساسها فى الشعور كتجربة معاشه تحكمها أصول فكرية · وقد حدد الباحث مصادر الازدواجية فى أبعاد الشخصية فى مظاهر ستة هى : الشعور والتفكير - والقول والعمل ،

والشعور والقول ، والشعور والعمل ، التفكير والقول والتفكير والعمل والقول والعمل وقد رد الباحث أصل هذه الازدواجية الى التفكير الدينى الموروث الذى تحكمه الثنائية (الله والعالم)، والدنيا والآخرة الثواب والعقاب ، الخير والشر ، الملاك والشيطان ، والحلال والحرام · ويرى الباحث أنه بالرغم مما يقال من تفسير لازدواجية الشخصية المصرية وردها الى عوامل جغرافية (النيل) ، أو اقتصادية (الفقر) أوسياسية (الظلم) فانه سيقتصر فى دراسته الحالية على مصدر فكرى لها وهو الثنائية التى يقوم عليها تصورنا الدينى للعالم ، ونظرا لأن ارجاع ازدواجية الشخصية الى ثنائية التفكير الدينى شىء لايدركه الا المثقفون كما يرى الباحث فقد أكثر من الأمثلة العامية ليبين أن هذا البعد لايقتصر على المصرى المثقف بل ويشمل الجمهور العادى كذلك ·

ـ الدراسة السادسة : (١٩) قام بها جمال حمدان عام ١٩٨٤ **بعنوان** «شخصية مصر ـ دراسة فى عبقرية المكان» ويبدأ الباحث دراسته بالتأكيد على أن التوسط والاعتدال من أبرز السمات العامة الأساسية فى الشخصية المصرية فالوسطية والتوازن سمات رئيسية عريضة فى كل جوانب الوجود المصرى تقريبا ، الأرض والناس ، الحضارة والقوة ، الأخذ والعطاء · ويرى الباحث من الناحية المنهجية البحتة أن التوسط والاعتدال يكاد يكونان مترادفين الى حد ما أو بمثابة جانبين لشىء واحد · بل أن التوسط ألصق من الناحية الموضوعية بالأرض والاعتدال بالانسان ، بمعنى أن طبيعة الاقليم أدخل فى باب المتوسط وبالتالى فى شخصية مصر ، بينما الاعتدال أدخل فى باب الطابع القومى وبالتالى فى الشخصية المصرية · التوسط اذن على حد قول الباحث دراسة فى عبقرية المكان ، ولكن الاعتدال دراسة فى عبقرية الانسان ، وبعبارة أوضح اذا كان التوسط ألصق بالأرض المصرية ، فان الاعتدال يتصل مباشرة بالانسان المصرى نفسه : نفسيته ، عقليته ، أخلاقياته ، شخصيته ، خاصته ، معدنه جوهره ، روحه ··· الخ كما خلص الباحث الى أن الدراسة فى الشخصية المصرية هى فى واقعها وجوهرها دراسة فى الذات المصرية والنفس المصرية والروح والمزاج المصرى ·

ثانيا : محددات الشخصية العربية :

٢ ـ ١ : العقيدة : لكل ثقافة جذورها الفكرية ومتطلباتها الأيديولوجية

التى ترسم أسلوب العيش لدى المؤمنين بها · ولايخفى على أحد أهمية العقيدة فى حياة الناس ، فالعقيدة مجموعة مبادىء وتصورات وأفكار أو نظريات يعتقد الانسان بصحتها ويقتنع بأنها حق ، الهدف منها تقديم تفسير للكون والحياة والانسان ، وذلك كله ضرورى للانسان ، حيث بدون العقيدة يستحيل على الفرد أن يتكيف مع الحياة · (٢٠) والعقيدة التى تمثل أهم مقومات الثقافة العربية وأقواها وهى «الاسلام» ، وليس الاسلام مجرد عقيدة تقوم مقام اللاهوت فى الثقافات غير الاسلامية ، انما هو دين ودنيا ، حياة وأخرة ، منهج عقيدة ومعيشة ، مجال ايمان وعمل ، أسلوب بمبادىء وسياسة ، ينادى المسلم بالعمل لدنياه كما لو عاش أبدا ولآخرته كما لو كان موته غدا (٢١) والعقيدة الاسلامية كما نعلم تشمل وتخاطب الكينونة البشرية ككل فهى لاتخاطب العقل وحده أو القلب أو الروح ، ولكنها تخاطب الانسان ككل · (٢٢) وأهم ما تمتاز به العقيدة الاسلامية مقوما للثقافة وللشخصية العربية (*) معا هو شمولها وكمالها ، وبهذا ينظر للشخصية العربية من حيث كون المسلم «عاملا لروحه أو عاملا لجسده وناظرا لدنياه أو ناظرا لآخرته · ان شمول العقيدة فى ظواهرها الفردية وظواهرها الاجتماعية هو الميزة فى العقيدة الاسلامية ، وهو الميزة التى توحى الى الانسان أنه «كل» شامل فيستريح من فصام العقائد التى تشطر السريرة شطرين ثم تعيا بالجمع بين الشطرين على وفاق» (٢٣) ·

٢ ـ ٢ ـ **اللغة** : تعد اللغة العربية من أهم المقومات للثقافة وللشخصية العربية فليست العربية «لغة آداء فحسب كبقية اللغات وانما لغة آداء وفكر وتراث معا» (٢٤) لذا فهى رابطة أساسية لابين العرب من حيث اللسان الواحد ، وانما بين المسلمين جميعا من حيث القرآن ، الكتاب الآلهى الذى حفظها وسيحفظها أبد الأبدين · واللغة هى أساس القومية كما تنادى النظرية الألمانية فهى التى توجد الاحساس بالانتماء بين أبناء الجماعة الواحدة وتخلق فيهم التجاوب العاطفى والتآلف الروحى(٢٥) ، فمن ناحية هى الواجهة التى

(*) قد يقال ان هناك من العرب من هم من غير المسلمين ، وهذا صحيح ولكننا أشرنا الى أن الشخصية العربية والشخصية المصرية شخصية منوالية ، تتمثل فى أكبر أنماط الشخصية شيوعا وهو النمط الاكبر قدرا من التكرار بين مختلف أنماط الشخصية والمسلمون يمثلون الاكثرية الساحقة فى المجتمع العربى ·

تعكس أصل وأصالة أبنائها من وجهة نظر ثقافية وحضارية ، ومن ناحية أخرى تعتبر اللغة أحد العوامل الحيوية التى تحفظ للأمة شخصيتها القومية من منطلق وطنى ، ودليلنا على ذلك الأمة التى تبتلى باستعمار ثقافى تتأثر لغتها ، وتتميع شخصيتها ، ويضيع منها الطريق · (٢٦) لهذا كان للغة العربية أثرها الكبير فى الثقافة والشخصية العربية من حيث هى لغة عقيدة وفكر وثقافة وتخاطب ، لم تنل منها الأجيال المتعاقبة ، كما حدث للغة اليونانية القديمة واللاتينية ، وانما ازدهرت وامتدت فى قارات ثلاث ، وكان الاسلام سندا هاما أبقى على روعتها وخلودها وحفظها القرآن الذى نزل بلسان عربى مبين (٢٧) ·

ومن السهل جدا أن نقدم الشواهد الكثيرة على مظاهر العناية باللغة العربية باعتبارها أساسا للنهضة ، فقد دعا رفاعة الطهطاوى الى نشر أمهات كتب التراث ، وعمل هو نفسه على نشر بعضها مثل مقدمة ابن خلدون ومقامات الحريرى وخزانة الأدب للبغدادى وتفسير الفخر الرازى ، ودعا عبد الله فكرى سنة ١٨٨٩ الى نشر الكتب فى الأدب والفنون بين أفراد الأمة كلها بالفصيحة ، وصرح بقوله : وآخر الكلام أن اللغة العربية الفصيحة هى سبيل تقدم العرب فى جميع أحوالهم · ودعا الشيخ محمد عبده الى اصلاح أساليب العربية فى مختلف المجالات والى تأليف المجامع لوضع المعاجم ، ودراسة تاريخ تطور اللغة · ونشر فى زمن الخديوى اسماعيل فى حوالى منتصف القرن التاسع عشر ، ألف كتاب من كتب التراث العربى ، كما أكد عبد الله النديم على أهمية دور اللغة العربية فى مواجهة الأخطار وفى نهضة الأمة وذلك بقوله «من سلمت لغته سلم وطنه ونفسه» وقوله «اللغة هى أنت ان كنت لاتدرى من أنت» (٢٨) · ومن هنا فاللغة توجد نوعا من الوحدة فى الشعور والتفكير ، وتربط الأفراد بسلسلة طويلة ومعقدة من الروابط الفكرية والعاطفية ، وتكوين أقوى روابط الأفراد بالمجتمعات ، فليست اللغة أداة نقل الأفكار والمعانى أو أداة حفظ التراث فقط فهى كل هذا وذاك وأكثر انها شىء يتعلق بالوجود الروحى للانسان ، فهى رمز الوحدة الروحية بين الناس (٢٩) أنها أداة نقل الثقافة ، بل هى أهم عناصر الثقافة ·

٢ ـ ٣ **التاريخ** : اذا كان التاريخ كما يعرفه البعض هو «علم يهتم بدراسة جملة وقائع ماضيه» (٣٠) فان الرؤية الأشمل له تجعل منه نشاطا

انسانيا متميزا ، لأنه يقوم على الالتقاء بين ماهو ذاتى وماهو موضوعى بدرجة معينة من التفسير والادراك «فالمؤرخ لايقص خبر الأحداث فحسب بل هو يفلسفها ، ويتحرى العلل فى وقوعها ، والنزعات التى تسوقها ليفسر فى ضوئها أحداث الحاضر الذى يعيشه ، وليس فى مقدوره أن ينزع نفسه من حاضره فكل ما يعنيه أن يتخذ الماضى وسيلة لفهم وادراك ما يحيط به»(٣١) ومع ذلك فكل من الذاتى والموضوعى فى هذه العملية متحرك ومنظـــور فالوقائع التاريخية تحركها ارادة الانسان ، وارادة الانسان يحركها الوعى، ومن ثم يصبح التاريخ هو الفرق بين الانسان الواعى وغير الواعى · (٣٢) يقول سفيان الثورى : لما استعمل الرواة الكذب استعملنا لهم التاريخ ، أى التحقيق والضبط · (٣٣) ولفظ التاريخ تطلق تارة على الماضى البشـــرى ذاته ، وأحيانا على الجهد المبذول لمعرفة ذلك الماضى ورواية أخباره وتقصى حوادثه ، أو أنه العلم الذى يعنى بهذا الموضوع (٣٤) · فالتاريخ هو سجل الأمة ، ومحفل أحداثها وأمجادها وشخصياتها وتراثها الحضارى والفكرى، ومصدر ماضيها السحيق ، وحاضرها المعاصر ، فالتاريخ كما يقول المفكر العربى ساطع الحصرى ، يعد الذاكرة الحية للأمة ووحدة التاريخ تولد تقاربا فى العواطف والنزعات ، كما أنها تؤدى الى تماثل فى ذكريات المفاخـــر السابقة والى تشابه فى أمانى النهوض وآمال المستقبل (٣٥) · ومن المعلوم أن للعرب فى مختلف العصور تاريخا واحدا ارتبطوا فيه بوحـــدة الآلام والآمال ، وجمعهم فى ظله خط نضالى واحد نحو مصير مشترك ، وهو على طول هذا التاريخ الواحد لم يفقدوا – رغم قوة الظروف التى مروا بها – الاحساس بقوميتهم العربية · وانطلاقا من هذا المفهوم تعتمد الثقافة العربية فى فهم التاريخ وتفسيره ، على أساس من وحدة الكون وانسجام قـــوى الطبيعة واتساقها ، وهو أمر مستمد من الاسلام الذى يجمع بين الـــروح والجسد فى الكينونة الانسانية ، والعبادة والعمل فى نظام الحياة ، والدنيا والآخرة فى نظام الدين ، والسماء والأرض فى نظام الكون (٣٦) ·

٢ – ٤ التراث : أن أى شعب اذا تجاهل تراثه فقد جزءا كبيرا مـــن أصالته ، واذا كف عن الابداع توقفت فيه حركة الفكر ، وصار دوران الحياة فيه الى سكون · وللثقافة والشخصية العربية جذورها العميقة المستمرة فى التراث الحى المتفاعل ، الذى مازال يعمل ويؤثر فى الحاضر ، بصورة تختلف قوة وضعفا باختلاف أرجاء الوطن العربى قربا وبعدا عن هذا التـــراث ·

ومفهوم التراث فى الثقافة العربية لايحمل نكوصا نحو الماضى ، أو استدارة للحياة أو انفلاتا وهروبا من الحاضر ، بل على العكس يحمل احساسا صادقا وعميقا بأنه القاعدة العريضة لفكرنا وشخصيتنا العربية المعاصرة ينبغى الاسترشاد بالجانب الثابت منه ونحن فى مواجهة النقل والاقتباس ، والانفتاح على الثقافة الحديثة والمعاصرة ، لتأخذ منها ما يتلاءم وروح التراث ، لا مايتناقض أو يتعارض مع أصوله ومبادئه · (٣٧) ولقد أشار المستشرق هاملتون جب ، الى ضرورة ارتباط الحاضر بالماضى ، والمعاصرة بالأصالة حين قال «ليس فى وسع العرب أن يتجردوا من ماضيهم الحافل كما تجرد الاتراك ، وسيظل الاسلام أهم صفحة فى هذا السجل الماضى الى درجة لايمكن أن يغفل عنها الساعون الى انشاء مثل عليا · (٣٨) ويقول كافيماير «لن ينفصل العرب عن الماضى المجيد فى التاريخ الاسلامى وان استعادة هذا الماضى وتجدد الحديث عنه هو أحد العوامل القوية فى حركة البعث الوطنى والدينى ، وأن حركة بعث الاسلام لايمكن أن تنقطع أو تتوقف لأن الناس فى حاجة اليها فهى أحد مقومات نهضتهم الوطنية · (٣٩)

ثالثا : خصائص الشخصية المصرية :

يبدو أن البعض يتساءل عن السمات أو الخصائص أو الأبعاد Dimensions التى تتكون منها الشخصية المصرية ؟ وهذا سؤال عسير ومحير على الجانب الأكاديمى (٤٠) فابتداء ليس هناك اتفاق على الطبيعة العامة لتلك الشخصية · ففى حين يراها البعض واضحة سهلة سلسلة كأشد مايكون الوضوح والسهولة ، يراها البعض الآخر متناقضة للغاية الى حد ديالليكتيكى تقريبا ومن ثم يتعذر تحديد المفاتيح الأساسية للشخصية المصرية (٤١) ، فالسمات الشخصية فى حكم الاستعداد الذى لايبرز وينشط الا اذا كانت ظروف ابرازه وتنشيطه محققة · وبما أن أهم الظروف التى تكيف الاستجابات السلوكية هى الظروف الاجتماعية ، وحيث أن الظروف الاجتماعية هى أكثرها تغيرا وتنوعا فلابد اذن من تجنب السرعة والتعميم فى حكمنا على الميزات الخلقية لشخص ما وأن ينظر الى السمة Dimension Trait كأنها أحد المتغيرات Variables التى يكشفها تحليل الشخصية عندما يراعى التحليل جميع شروط السلوك من فسيولوجية وسيكلوجية واجتماعية وهذه هى النظرة العلمية السليمة لدراسة الشخصية (٤٢) ·

على أنه قد يكون من الطريف كما هو من المفيد أن نحاول حصر أهم الصفات والسمات أو الخصائص والأبعاد التى وردت والحقت أو الصقت بالشخصية المصرية ، فاذا ما التقطنا عينة عشوائية من الدراسات المتناولة للموضوع ولتكن دراسة «الطابع القومى للشخصية المصرية بين الايجابية والسلبية» (٤٣) والتقطنا منها بنفس الطريقة أكثر تلك الصفات والسمات تكرارا وترديدا فسنخرج بمجموعة مطولة يمكن أن تتضارب وتتناقض ، فاليك مثلا : المرح والصفاء روح الفكاهة والنكتة والسخرية ، الميل الى الحزن الانبساطية التى لاتميل الى الفردية ، البساطة والتعاون ، حب الأسرة والأسلاف ، التدين والنزعة الروحية ، الغيبيات ، القدرية ، التواكلية ، أو الاتكالية ، القناعة ، الطاعة ، الصبر ، السلبية ، كثرة الخضوع والشعور بالتبعية ، اللامبالاة ، المحسوبية والمحاباه ، الانمالية ، النفاق وعند المقريزى «الدعة والجن وسرعة الخوف والنميمة والسعى الى السلطان وعند المسعودى » المكر والرياء والخبث والدهاء والخديعة (٤٤) وعلى أى حال فلعل هناك شبه اتفاق على بعض خصائص أساسية (بعضها ايجابى والآخر سلبى) تعد أركانا للشخصية المصرية هى :

١ - أولها (ودائما) التدين ٠
٢ - ثانيها (حتما) المحافظة ٠
٣ - ثالثها (باستمرار) الاعتدال ٠
٤ - رابعها (غالبا) الواقعية ٠
٥ - خامسها (أحيانا) السلبية ٠

٣ - ١ السمات الايجابية للشخصية المصرية :

(أ) التدين : أولى هذه الخصائص وهى سمة مصرية أصيلة وقديمة قدم الأديان ، بل سابقة للأديان ، ولعل هذه الصفة هى التى منحت المصرى قوة داخلية ومقاومة خارجية وصلابة غير عادية ضد الكثير من الأخطار والمحن التى تعرض لها عبر التاريخ ، سياسية كانت أم اجتماعية ، خارجية أم داخلية ، من استعمار الغزاه أوقهر الطغاة ٠ (٤٥) فالتدين من أقدم خصائص المصرى القديم ، حيث كانت الحياة الفرعونية بكل طقوسها المركبة تدور الى حد بعيد فيما يبدو حول الحياة الأخرى من موت وبعث وضمير ٠٠ الخ بل لقد كانت مصر كما نعرف توحيدية قبل التوحيد ، (٤٦) ولقد كانت

هذه النزعة الدينية العميقة والأصيلة هى التى جعلت مصر تقبل الديانات التوحيدية الثلاث وتقبل عليها تباعا ودون انغلاق أو تحجر ، فمصر تلقائيا بيئة طبيعية للدين ، وبطبيعتها تربة صالحة للتدين ، وامتدادا لهذا كان المصرى الأصيل متدينا يقدس الأديان ويحميها ويؤمن بها ويدافع عنها ، ويبدو من كثرة استخدامه للتعبيرات الدينية فى أحاديثة العابرة مثل : باسم الله ، الحمد لله ، ان شاء الله ، أستغفر الله ، لاحول ولاقوة الا بالله · وهو يعبر عن تدينه بشكل سلوكى حيث يقول «اللى يجمعه ربنا مايقدرش يفرقه انسان» ، و «اللى يحفظه ربنا ماحدش يضيعه» ، «اللى عليك أعمله والباقى على الله » «اللى مايخاف الله خاف منه» ، «أخر الحياة الموت» «ابن آدم فى التفكير والرب فى التدبير» ، «اللى يستره ربنا مايفضحوش مخلوق» ، «اللى يعطيه خالقه مين يخالقه» ، فالتدين والنزوع الدينى اذا جاز أن يرد فى دوافعه الى الزراعة وطبيعة الحضارة الزراعية على الأقل جزئيا ، فلعله يكون بدوره دافعا جزئيا مثلها وبجانبها الى الصبر والدأب والجلد والتحمل ، وهى الصفات التى تبدو عريقة القدم والجذور فى التاريخ المصرى ، ويكاد يجمع الكل بلا تردد على التصاقه الشديد بالانسان المصرى عامة والفلاح المصرى خاصة · (٤٧) من الواضح اذن أن سمة التدين ومايتصل بها من عدم التعصب أو الاضطهاد الدينى ، تنم عن الجوانب الايجابية فى الشخصية المصرية ·

(ب) المحافظة : ثانى الخصائص المميزة للشخصية المصرية هى المحافظة بل والمحافظة الشديدة ، وتعنى أن المصرى مقيم على القديم والتراث والتقاليد والموروثات ولايقبل على الجديد بسهولة ، وهذا يعنى بدوره أنه تقليدى مقلد ، غير ثورى وغير مجدد وبصيغة نفى النفى ـ ثورى من أجل المحافظة (٤٨) ومن المحافظة وعدم الثورية يأتى الاستقرار · فالاستقرار نتيجة المحافظة ولكن بالمقابل يعود فيدعمها ومن هنا ينتفى التغيير الى حد بعيد ، وهذه المشكلة التى تبرز فى حياتنا الأدبية والثقافية والاجتماعية باسم القديم والجديد أو الأصالة والمعاصرة (٤٩) وفى رأينا أن الأصالة لاتعنى الابقاء على القديم بأى ثمن حتى ولو كان على حساب المعاصرة ، بمعنى الاعتزاز بالأصالة بدافع التثبت بالماضى والتعصب له ، ولكن تعنى أن الفرد لابد وأن يؤمن بالقيم والمبادىء الثابتة والتى لاتتغير بمرور الزمن ، وأن يستفيد من كل جهد خلاق بذله من سبقوه ، وفى نفس الوقت عليه أن يأخذ بالجديد وأن يمزج بين كل ذلك فى توازن واعتدال حتى تتقدم الحياة بالشكل المطلوب·

(ج) الاعتدال : ثالث الخصائص المميزة للشـــخصية المصرية هى خاصية الاعتدال ، وهى سمة مرتبطة بالسمة السابقة فالمحافظة المستمرة أو الاستمرارية فى المحافظة تؤدى الى الاعتدال الذى هو حقا امتداد مبـاشر لها ، وهذا ما أدى ، بالشخص المصرى الى البعد عن التطرف الشديد يمينا أو يساراً «خير الأمور الوسط (٥٠) ولذلك كان المصرى العادى أو المتوسط أميل فى الغالب الى الوداعة والهدوء والدماثة والبشاشة ، والى الشخصية الاجتماعية الودودة ، السلسلة المنطلقة extrovert غير المنغلقة أو المعقدة ، (٥١) ولذا نجد المثل الشعبى يعبر عن ذلك بالآتى «خد لك من كل بلد صاحب ولاتآخذ من كل بلد عدو» ويقول أيضا «اللى يريدك ريده ومـن خيرك زيده» ، «لاقينى ولاتغدينى» ، «القلوب عند بعضها ، «من القلب للقلب رسول» ومن أجل ذلك كان المصرى أميل الى التعاون منه الى التنافس ، وفى الوقت نفسه أبعد شىء عن العنف والقسوة والدموية ، وتعبر أمثـــاله عن ذلك «البركة فى اللمة ، «ايد على ايد تساعد » ، «ايد على ايد ترمى بعيد» ، «القفة اللى لها ودنين يشيلوها اثنين» ، «ابعد عن الشر وغنى له » .

(د) **الواقعية** : وهذه هى الخاصية أو السمة الرابعة ، فالانســـان المصرى غالبا مايتسم بالواقعية ، فهو رجل عملى علمته البيئة والتجربـة احترام الواقع والالتصاق به ، وعدم الانفصال عنه أو التناقض معه (٥٢) فهو (الا فى القليل النادر) لايهرب من الواقع ، سواء بالتدين المفرط (الدروشة)، أو بأحلام اليقظة والتمنى المجنح (٥٣) وهو من يطيع بالضرورة أكثر مما هو متمرد بالطبع ، فاذا عجز عن تغيير الواقع فانه فى العادة أو فى النهاية يخضع له ويرضخ للأمر الواقع ، الا أنه حينئذ قد يسخر منه للتعـــويض والتنفيس ، ومن هنا تأتى شهرة المصرى فى السخرية التعويضية بالتعويض عن الواقع دون التعرض له ، وهذا بدوره هو الذى خلق الشخصية الفهلوية(*) Smart التى تعوض عن عجزها العملى بالتذاكى المفرط Smarting

---

(*) نمط السلوك الفهلوى قد يكون نتيجة لتضافر الابعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى جعلت منه السلوك الناجح واللازم لمواجهة ظروف الحياة فى مصر خلال تاريخ طويل . والفهلوى يتميز بسرعة التكيف والمرونة وهو الذى يستطيع أن يخالط « الجن الاحمر » ويعايش فى نفس الوقت ملائكة السماء ويساير ويجامل .
- انظر حامد عمار : فى بناء البشر . مرجع سابق ص ١٢٤ .

واصطناع اللامبالاة أو ادعاء الحلم والتخفى وراء العقل والتعقل ، وقد عبر المثل الشعبى عن ذلك «اكتم سرك واشتكى لربك» ، «الحيطان لها ودان» ٠

٣ ـ ٣ السمات السلبية فى الشخصية المصرية :

المصرى ـ العادى ـ والمتوسط ـ فى الأعم والأغلب يتجنب الصدام ويتحاشاه ، لاسيما فى المواقف العدائية ، وبالتالى يؤثر السلامة على المواجهة والسلام على الصراع ، ومن هنا جاء رد فعله السلبى الساكت ازاء القهر الحاكم أو الطغيان الحكومى ٠ ومن الأمثال المعبرة عن هذه السمات السلبية «حكم القوى على الضعيف» ، «اليه ماتجريش فى العالى» «العين ماتعلاش على الحاجب» ، «الخضوع عند الحاجة رجولية» ، «اللى يجوز أمى أقوله ياعمى» ، «اللى يجوز ستى أقوله ياسيدى» ، «اللى يطاطى لها تفوت»٠

وهناك بعض المظاهر التى تعبر عن الجوانب السلبية التى ارتبطت بالشخصية المصرية :

نذكر منها مايلى :

(أ) الازدواجية فى الشخصية المصرية :

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : ماذا يقصد بالازدواجية هنا ؟ فقد يطلق على مفهوم الازدواجية «مفهوم الثنائية» (٥٤) ولانقصد هذا المعنى ، كما لانقصد بالازدواجية أيضا ظاهرة الانفصام فى الشخصية التى تناولها علم النفس المرضى بالتحليل ولكن مانقصده بالازدواجية هنا هو «المعنى الفكرى الذى يعنى على وجه العموم التناقض بين مايقال وبين مايمارس ، أو بمعنى آخر وجود الشعور فى أحد المستويات والسلوك الفعلى على مستوى آخر (٥٥) ٠ من هنا تعتبر هذه الازدواجية من المعوقات الثقافية التى تقف فى سبيل النهوض بمجتمعنا المصرى المعاصر ومن الأمثلة على ذلك ماتتضمنه الأمثلة الشعبية المصرية التالية من قيم متناقضة مثل :

القرش الأبيض ينفع فى اليوم الأسود ، اصرف مافى الجيب يأتيك مافى الغيب ٠ كلنا ولاد تسعة ٠ الناس مقامات ٠ ، الرزق يحب الخفية ، والمبدر رزقه أكثر ، والأرزاق على الخلاق ٠٠ الخ ٠ وفى ضوء ذلك اذا كانت أبعاد الشخصية هى : الشعور والتفكير والقول والعمل ، تكون الازدواجية أولا بين

الشعور والتفكير ، وثانيا : بين : التفكير والقول ، وثالثا بين القيـــم والسلوك (٥٦) وسنحاول فيما يلى أن نتناول تلك الأبعاد بشىء من الايجاز:

- **الشعور والتفكير :** كثيرا مانفكر ويكون تفكيرنا تعبيرا عن شىء غير واقعى وعلى هذا النحو ننسج بعباراتنا عالما من التمنى والرجاء ونسقط من حسابنا عالم الواقع والفعل ، وقد عبر المثل الشعبى التلقائى عن وعينا بهذه المشكلة بقوله «كلمة ياريت ماعمرت ولابيت» أو «لو كان الحب بالخاطر كنت حبيت بنت السلطان» أى أن حسنا الشعبى كان على وعى بعالم (لو) بقوله «زرعت شجرة لو كان ، وسقيتها بمية ياريت ، طرحت مايجيش منه» · فقد الكلام اذن وظيفته فى الأخبار عن واقع وأصبحت وظيفة الخبر اعطاء السامعين نوعا من الراحة والسكينة دون أن يحل أى شىء من المشـــاكل الواقعية وأصبح الفشار شخصية شعبية تمثل قمة الانشاء ولكن الحس الشعبى على وعى بهذا ويعلم البعد بين الواقع والرجاء «قالوا ماتزغرطوش الالما تطمنوا» وبالتالى يستطيع أن يفرق بين الانشاء والاخبار (٥٧) ·

- **القول والاعتقاد :** والمظهر الثانى من مظاهر الازدواجية هو الفصل بين القول والاعتقاد ، فنحن نقول مالا نعتقد ونعتقد مالا نقول ، حتى أصبحت النصيحة الشائعة أن تردد ما يعتقده الآخرون «فى البحر ملوخية» · نحن نرى ولانتحدث «أكتم سرك تملك أمرك» ، ونسمع ولانتكلم «ياقلب ياكتكت اسمع الكلام وأسكت» · نتهرب من الشهادة «ياعينى ان شفتى مارأيتى وان شهدوكى قولى كنت فى بيتى » · ولانود سماع شىء حتى لانقول شيئا «ودن من طين وودن من عجين» · لذلك صعب الحديث المباشر لأن على المتحـدث أن يخبىء سر اعتقاده وأن يعبر عما يعتقده الآخرون واستحال التصديق المباشر ، وأصبح الحديث من أشق الأمور على النفس (٥٨) ، ولذلك صعب الحديث المباشر لأن المتحدث قد يعنى بنعم «لا» وقد يعنى «بلا» نعم حتى عرفنا بالتأويل ، لذلك أصبح الفرد فى عزلة فكرية تجعله يعيش حياتين : صادقا مع نفسه ، وممثلا مع الآخرين ، وأصبح مخيرا بين العزلة والنفاق (٥٩) · وهذه السمة من سمات الشخصية ترجع الى تاريخ مصر الطويل حتى قيام ثورة يوليو ، وهو التاريخ الذى لم يعرف من ألوان الحكم (من فرعون حتى الملك فاروق) الا ماقام على بطش السلطان وعلى الحكم لمصلحة فرد أو جماعة متسلطة . مما اضطر الشعب الى التعبير عن نفسه بهذا الاسلوب غير المباشر

واضطره لأن يقول مالا يعتقد ويعتقد ما لايقول ، ويفكر فى شىء ويعبر عن شىء آخر ، ويعبر عن شىء ويفكر فى شىء آخر (٦٠) ، وأصبح المثـــل (خلينا نعيش) هو النغمة السائدة بالاضافة الى بعض الأمثال الأخرى التى تعبر عن هذا المعنى منها : «لسانك حصانك ان صنته صانك وان خنته خانك» و «ماتوديش نفسك فى داهية» ... الخ .

ـ **القيم والسلوك** : يعتبر التناقض بين الأقوال والأفعال سمة سلبية سائدة داخل المجتمع سواء فى الأسرة أو المدرسة أو غيرها ، فالفعل فى ناحية والقـول فى ناحيـة أخرى : « فلا يثير منا دهشة أن تنفرج الزاوية بيـن المدرسة بقيمها والبيت بفعله ، وأن تكون هذه الزاوية أشد انفراجا بيـــن المسجد والسوق» ، وتبدو هذه الازدواجية فى الفصل بين القول والعمل عندما نصرح بشىء ولانعمله ، ونعمل شىء ولانصرح به «يحلف لى أصدقه أشوف أموره أستعجب» والسبب فى ذلك هو غياب الواقع كميدان للنشاط والسلوك أو أن شئنا قلنا هروب من الواقع الذى لانقوى على مواجهته أو الالتزام به أو تغييره ، (٦١) وقد أشار القرآن الكريم لهذا الانفصام بقوله تعـــالى يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون . كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون» (٦٢) ووجدنا فى المثل الشعبى «خذ من كلام الشيخ ولاتخودش من أعماله » تعبيرا أيضا عن الازدواجية فى الفصل بين القول والعمل .

وهذا مايمكن أن نسميه الانفصام بين الداخل والخارج ، فازدواجية الانشاء والأخبار هى فى الحقيقة انفصام بين الداخل والخارج ، فالانشاء يعبر عن باطل الذات والأخبار يعبر عن الواقع الخارجى ، وازدواجية القـــول والاعتقاد هى أيضا انفصام بين الداخل والخارج (٦٣) فالاعتقاد شعور داخلى والقول تعبيره الخارجى ، فالقول يحتوى على الأساس النظـــرى للسلوك ، أى أنه باطن السلوك وماوراءه ، والعمل هو المعبر عن القـــول والمحقق له أى ظاهر السلوك وخارجه .(٦٤) وكما نشأت شخصية «الفشار» أو الرغاى نشأت أيضا شخصية «المهياص» فهو «زى الحماة فاضية ومشبوكة» كما نشأت شخصية «البكاش» الذى يبدى أكثر مما يستطيع فهو «كثير النط قليل الصيد»(٦٥) . ومن هنا نشأ حب التظاهر واعطاء المظهر الأولوية علـــى الحقيقة «ياشايف الجدع وتزويقه ياترى هو فطر ولا على ريقه» . وأصبحت المظهرية هى الرصيد الوحيد للسلوك . (٦٦) «زى الطاووس يتعاجب بريشه»

ويكون السلوك منشه «زى الخيل الكدابة» ويظهر هذا الانفصام أيضا على مستوى الجماعة ، فهناك حديث للنفس لا أحدث به الآخرين ، وحديث للآخرين والأصدقاء ومجتمعى الضيق لا أحدث به الناس على الملأ ، وتستمر هـــذه الحلقات فى الاتساع حتى نصل الى الاعلام ، فهناك حديث للداخل وحديث للخارج ، كما يحدث فى دول العالم النامى عندما تمنع بعض الأخبار عـن الداخل وهى معروفة فى الخارج ، لذلك تسرى الشائعات التى قد تصبح فى بعض الأحيان المصدر الوحيد للأخبار ، ويصبح الترويج لها أمرا ميسورا (٦٧) .

ومن مظاهر التناقض الفكرى أيضا مايسمع ويشاهد ويقرأ من خـلاف فكرى بين جماعات مختلفة تخرج بخلافاتها من اطار الحوار بالحجة والمجادلة بالحسنى . الى أجواء الخصومة والاتهام والعصبية وضيق الأفق ، التكفير أحيانا ، وينسى هؤلاء جميعا ما كان عليه الاسلام من حوار ومجادلة تتسع لها الصدور ويحفظ فيها اللاحق للسابق قدره ومكانته ، وماكان من التزام بآداب الحوار وأصول المناقشة وسعة الآفق ، والبعد عن الاتهام والتجريح فى سبيل الوصول الى هدف واحد وهو الحقيقة .

وباختصار نستطيع أن نقول أن مايقال نظريا لايمارس فى الكثير مـن الأحيان عمليا مما أدى الى ازدواجية الشخصية واغترابها ، حيث تعيش الشخصية فى ظل مواقف اجتماعية تسود فيها حالة من حالات اللامعيارية (٦٨) Anomie ، ولعل هذا الصراع من وجهة نظر الباحثين يرجع الى الاتجاه غير العلمى السائد فى حياتنا حتى بتنا نرى (بهلوانات) مثقفة يكون أحدهم فى يوم مسرفا فى الحديث عن العلم ، وفى يوم آخر انسانا غيبيا يتعامل مع التفكير الخرافى الى حد ايمانه بالشعوذة والسحر وتعلقه بالمشعوذين ومحضرى الأرواح ومن يشاكلهم أو يقاربهم . كما يرجع ذلك أيضا الـــى معوقات التنشئة الاجتماعية ، فهناك الكثير من المشكلات السائدة فى المجتمع والتى تؤثر بشكل واضح فى عملية التنشئة الاجتماعية السليمة .

(ب) تناقض القيم والاتجاهات فى المجتمع :

المعروف أن الفرد يتعلم الكثير من القيم المتصلة بالحياة والموجهة للسلوك بدءا من البيت حتى الجامعة ، من خلال عملية التربية التى تـؤدى الى اكتساب الفرد لقيمه ومعاييره (٦٩) ولكن فى نفس الوقت يلاحظ الفـرد

من خلال ممارساته وعلاقاته سواء داخل الأسرة أو خارجها ومن خـــلال المؤسسات التربوية الأخرى ، مع الأفراد والجماعات التى يتعامل معها ، أن هناك تناقضا بين مايتعلمه وبين الممارسات الحقيقية فى المجتمع ، وهـذا يؤدى بدوره الى زعزعة الثقة فى النظام الأسرى والاجتماعى ككل · فالفرد مثلا يتلقى موروثا ضخما من التعاليم والمبادىء الخلقية والروحية والاجتماعية، ثم يجد مايناقض ذلك فى البيت أولا ثم فى المدرسة والمجتمع ذاته ثانيا ، ويقول «شارلى سكنر» فى هذا الصدد « ان الطفل اذا انتقل من بيئته الأولى الأصيلة الى بيئة جديدة ، فان البيئة الجديدة لايمكن أن تحدث أثرا ظاهرا أو تغييرا مفاجئا الا اذا كان الاختلاف بين البيئتين كبيرا وكانت التفرقة فى سن مبكرة على أن تنقطع صلته ببيئته الأولى ، ويبقى مدة طويلة فى البيئة الجديدة أثناء النمو والنضوج» (٧٠) · وترجع أهمية الطور الأول من أطوار التنشئة الاجتماعية والذى يتم من خلال الأسرة ، فى أن أكثر الأمراض الخلقية انتشارا مثل : الأنانية ، والفوضى ، وفقدان الثقة فى النفس ، وعدم الشـــــعور بالمسئولية والرياء ، والنفاق ، انما تنتشر جرثومتها الأولى فى البيت ومـــن خلاله ، وعسير على المدرسة والمجتمع استئصال هذه الجرثومة بعد أن تتمكن وتزمن ، والذى يحدث عادة هو أن هذه العناصر المريضة تحمل الداء حينما ذهبت وأينما حلت ، واذا صدمت بعناصر أخرى سليمة تصارعتـــا ، وفى معظم الأحيان لسوء الحظ يتغلب المريض على السليم لا العكس (٧١)· فمن أكبر أسباب الحيرة التى يعانيها الشباب اليوم هو التناقض فى المجتمع الذى يعيشون فيه ، تناقض بين ماورثوه وبين مايمارس فى الواقع ، بين مايلقنونه تلقينا من مبادىء وقيم أخلاقية ، وبين ماتتطلبه الحياة الاجتماعية من تلون ونفاق وخبث ودهاء أحيانا · ومما يؤسف له أن هذا التناقض يعم الكثير من مجالات الحياة بصورة ملفتة للنظر ، ومثيرة للمشاعر والأحاسيس برغم ماتغلف به من مظاهر اجتماعية براقة وممارسات شعبية ورسمية · ويمكننا القول بأن هناك أنواعا مختلفة أخرى للتناقضات السائدة فى المجتمع والتى تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر فى عملية التنشئة الاجتماعية ·

(ج) تشويه الزعماء والقيادات : -

فى تاريخ المجتمعات قيادات وزعامات سياسية وفكرية ، قدمت لمجتمعاتها من عطائها وانجازاتها لصالح الفرد والمجتمع ، وقد ســـاعدت المناهـــج

الدراسية - بما تضمنته مقرراتها عن تاريخ حياة وسير وانجازات وعطاءات هذه الزعامات - على ابراز دورها فى تقدم ورقى مجتمعاتها مما حفر لها فى قلوب ووجدان الأبناء مكان الصدارة والقدوة ، فصارت سيرتهم حديثا لاينقطع وأغنية تتردد ، وموضوعا لمسرحيات وتمثيليات يلعب الأبناء بطولتها. ولكن مع مرور الزمن وتغيير المواقع ، يحدث التناقض الذى يأتى مبعثه من نبش القبور ، وتشويه الزعامات والقيادات والمفكرين ، الذين كانوا بالأمس (أنبياء ورسلا) أصبحوا اليوم (مشركين وشياطين ومجرمين) فى حق المجتمع ، وتتبارى الصحف والمجلات فى ذكر هذه المثالب ، وتطبع الكتب التى تنال من هذه القيادات فتبلبل بذلك عقول الأبناء ، الأمر الذى يقابله الشباب بالسلبية والتعجب حيث انقلبت أمامه الموازين ، فأصبح الزيف حقيقة، والباطل حقا ، والجبان بطلا والخائن أمينا والبخيل كريما . ولقد ترتب على هذه التناقضات وغيرها نتائج سلبية مؤلمة منها تمزيق الولاء أو تعدده أو ضعفه ، بل وفقده أحيانا ، وكل ذلك يمثل فى النهاية أحد هموم هذا الجيل الباحث عن الحق المتطلع الى حياة فكرية خالية من التناقضات - فهذه التناقضات تؤدى الى تشتيت الجهود ، وبعثرة الطاقات ، وتمزيق العقول والنفوس التى تجعل من الرفض أسلوبا ووسيلة .

(د) ضعف الاحساس بالمسئولية :

ان المسئولية كقيمة انسانية هى التى ترتفع بالانسان من عالم الغرائز والدوافع الدنيوية الى عالم المثاليات ، وهى التى ترتفع بالواقع الانسانى لمستوى الانسانية وهى التى تجعل الانسان ملتزما بكلمته ، موفيا لعهوده ومواثيقه ، وهى التى تعلم بناء العلاقات الفردية والاجتماعية على أساس من الأخلاق السامية والمثل النبيلة ، فالمسئولية ترتبط ارتباطا وظيفيا بالشخصية ولذلك لايطبقها الا الانسان البالغ العاقل الواعى بتكاليفها ، بحيث يتمثلها أمام ناظره فى لحظة العمل (٧٢) . والانسان مسئول مسئولية مزدوجة : مسئول فى الحياة الدنيا عن أعماله ومسئول فى الآخرة المسئولية العظمى أمام خالقه حيث الجزاء الحق . يقول الله تعالى «يوم تجد كل نفس ماعملت من خير محضرا وماعلمت من سوء تود لو أن بينها وبينه أمدا بعيدا » (٧٣) ، «وكل انسان الزمناه طائره فى عنقه ونخرج له يوم القيامة كتابا يلقاه منشورا اقرأ كتابك كفى بنفسك اليوم عليك حسيبا» (٧٤) وتنشئة الفرد على المسئولية

من أولى واجبات الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل ، لذلك كان لزاما على هذه المؤسسات التربوية أن تقوم بتنشئة الأبناء على التحلى بالصبر والمجاهدة حتى يكونوا مستعدين لمواجهة الظروف المستقبلية والأخطار المتوقعة والمشكلات الناجمة عن حركة الحياة الحاضرة والمستقبلة · لذلك فان احساس الشباب بمسئولياته فى المجتمع يستمد من تربيته ومن الفرص التى تتاح له والمسئوليات التى تناط به حتى يحس أن للحياة طعما وللمعاناة فى سبيل الواجب متعة · والمدرسة على وجه الخصوص يفترض أنها المؤسسة التربوية المتخصصة فى تكوين الناشئة وتنمية جوانب شخصياتهم الخلقية والاجتماعية والروحية · فمع تعدد المؤسسات المشاركة فى ذلك فان المجتمع قد جعل من المدرسة السلطة التربوية الأولى وأناط بها مهمة تنمية الاحساس بالمسئولية على نطاق الفرد ثم الجماعة · ولعل المشكلة التى تواجه المؤسسات التربوية الآن ترجع الى أن المدرسة فى مجتمعاتنا اتجهت تدريجيا الى الحياد الأخلاقى الاجتماعى تمشيا مع الضغوط التى أثرت فى الفكر التربوى العربى الحديث من الفكر التربوى الغربى الذى نجح فى جعل المدرسة مؤسسة محايدة أخلاقيا واجتماعيا - تبعا لحيادها الدينى ، وكان من نتائج هذا الحياد الأخلاقى والاجتماعى والدينى فى مدارسنا أن تناقص كل اهتمام بهذه الجوانب الثلاثة بالاضافة الى ذلك فان التغير الاجتماعى والاقتصادى فى حياة الفرد والجماعة لم يكن على مستوى ضخامة التغير وسرعته فى جانبه المعنوى والمعرفى والسلوكى بما يحقق مستوى أعلى فى الخلق والفكر والكفاءة · لذلك فان التغييرات التى حدثت فى المجتمع كانت لها نتائج سلبية تمثلت فى ضعف الاحساس بالمسئولية لدى الأفراد ، ووهن الارتباط بالجماعة والابتعاد عن الأعمال الذهنية والجسمية الشاقة باعتبارهما قيمتين فى بناء الحياة ونمائها ·

(هـ) افتقاد القدوة الحسنة :

يشعر الأبناء من خلال التناقضات السائدة فى المجتمع أنهم يفتقدون القدوة الحسنة فى بعض المواقع ، يفتقدونها فى الأسرة منذ نعومة أظافرهم من خلال التناقضات التى يلمسونها من تصرفات وسلوك الوالدين والأخوة ، سواء مع بعضهم البعض أو مع جيرانهم وأصدقائهم وأقربائهم ، فاذا كانت القدوة من الأبوين فى مرحلة تنامى الادراك عند الطفل سيئة جاء المدود

سيئا · يقول الأستاذ محمد قطب «مرة واحدة يجد أمه تكذب على أبيه ، أو أباه يكذب على أمه أو أحدهم يكذب على الجيران ··· مرة واحدة كفيلة بأن تدمر قيمة (الصدق) فى نفسه ولو أخذا كل يوم وكل ساعة يرددان على سمعه النصائح والمواعظ والتوصيات بالصدق ، مرة واحدة يجد أمه أو أباه يغش أحدهما الآخر أو يغشان الناس فى قول أو فعل ·· مرة واحدة كفيلة بأن تدمر قيمه «الاستقامة فى نفسه» ، وكذلك الأمر بالنسبة للسرقة وغير ذلك من السلوكيات المنحرفة ، اننا نقدمها الى أطفالنا دون وعى منا ، وعندما تحدث عندهم نتضايق من ذلك ، فاذا غش طفلنا فى الامتحانات أو اذا كذب علينا فى أى تصرف غير سوى فان ذلك يؤلمنا ، وننسى أننا بما نقدمه أمامه من تصرفات غير سوية تترك انطباعها فى نفسه ، ويكون مردودها هذا الغش وهذا الكذب وغير ذلك من التصرفات غير الحميدة التى نستهجنها منه · أن الطفل يكون فى مأمن من كل مايحدث حوله من الآخرين من سلوكيات معوجة، ويكون فى حصانة اذا وجد القدوة الحسنة عند والديه (٧٥) · كما يفتقد أطفالنا القدوة أيضا فى المدرسة ، يفتقدونها عند بعض الأساتذة بل وادارة المدرسة نفسها أحيانا ، يفتقدونها فى التناقض بين مايدرس نظريا والواقع الذى يحيونه عمليا ، بين مايبنيه من سلوك ايجابى وتهدمه المدرسة من خلال سلوك سلبى أو العكس ، ومن هنا ينشأ التناقض بين البيت والمدرسة ، هذا التناقض الذى يجعل الطلاب فى حيرة ، ويجعل من التساؤلات العديدة التى لايجدون اجابة مقنعة لها مصدر قلق وتوتر ، الأمر الذى يؤدى الى فقد ولائهم وانتمائهم نتيجة لاحساسهم بافتقاد القدوة الصالحة · ان افتقاد القدوة أمام الطلاب أدى الى اهتزاز ثقتهم فى كل شىء لدرجة أنهم عمموا الأحكام حتى على المخلصين الصادقين منهم نتيجة لأن البعض ممن يوثق بهم ان ارادوا الحلال حللوا ، وان أرادوا الحرمة حرموا ، وان كان الحاكم اشتراكيا باركوا الاشتراكية ووصلوا نسبها بالاسلام ، واذا كان رأسماليا أيدوا الرأسمالية باسم الاسلام · ويرى الباحثان أن القدوة الحسنة مسئولية وسائط التنشئة جميعها ، وهذا يتطلب التنسيق بينهما فيما يقدم للطلاب ،حتى تسهم عملية التنشئة الاجتماعية فى التشكيل الصحيح للشخصية القومية المصرية ·

★ ★ ★

من الواضح بعد هذا العرض أن يراه البعض ايجابيات ومحاسن قد يعده البعض الآخر سلبيات ومثالب ، ومايعتبره البعض نقاط قوة وبناء للشخصية المصرية ، قد يعتبره البعض الآخر نقاط ضعف وهوان للشخصية القومية ، ولذلك تجد عمليات التزييف التى تنصب أساسا على المقوم الثقافى للشخصية القومية المصرية المجال واسعا لاختراق البناء النفسى للانسان المصرى وذلك من خلال المؤثرات البيئية ، وتغليب المصالح الذاتية ، واختلاف أنماط التنشئة الاجتماعية · لكن لعل أخطرها جميعا مشكلة المصالح الذاتية ، فنجد أن أشد المنتقدين لنقاط الضعف والسلبيات فى الشخصية المصرية هم عادة فى الغالب من المصريين الوطنيين المتميزين بطموحهم واخلاصهم وحبهم لوطنهم وخوفهم عليه وأشدهم رغبة فى تقدمه ورقيه (٧٦) هذا من ناحية ، ومن الناحية الأخرى نجد على رأس الراضين عن تلك السلبيات والعيوب ، والساكتين عليها والممجدين لها أولئك المنتفعين ، أعداء الشعب وعبيد السلطة فى كل فترة من فترات تاريخ مصر · تلك فى عجالة سريعة الخصائص الرئيسية التى تميز الشخصية المصرية فى أغلب الأراء · والسؤال المطروح الآن : ما الذى يجب أن تقوم به التربية ـ والمدرسة بصفة خاصة ـ لتحقيق وحدة الشخصية القومية المصرية ؟ ·

رابعا : دور التربية فى اعادة بناء الشخصية القومية المصرية :

ولكن ما معنى أن توجد وحدة للشخصية القومية ؟ بل مامعنى أن توجد بين جماعة من الجماعات وحدة ؟ الاجابة عن ذلك أن بعض الحاقدين والمستهترين وأصحاب النوايا السيئة ، بل وذوى النوايا الحسنة أحيانا يعمدون الى التشكيك فى الهوية القومية للشخصية المصرية وبوحدتها متكئين فى ذلك الى حوادث أو ظواهر متقطعة من تاريخ مصر القديم أو الحديث(٧٧)· ومن هنا فلكى تقوم وحدة اجتماعية نفسية بين جماعة من الجماعات وحدة الفكر والعقل والضمير والوجدان وحدة لاتقوم على الضغط والاكراه ولكن على دافع وشعور داخلى أصيل ، لابد من توافر عوامل معينة لذلك (٧٨)· والدراسة الحالية تضع برنامجا مقترحا يمكن أن تسهم التربية من خلاله فى اعادة بناء الشخصية القومية المصرية ويتكون هذا البرنامج من أربعة خطوط عريضة هى : ـ

٤ ـ ١ تحديد اطار ثقافى للمجتمع المصرى : يتحركون فيه ويعملون على أساسه ، ذلك لأن الثقافة المشتركة أمر على جانب كبير من الأهمية فى

خلق هذه الوحدة ، فالثقافة المشتركة تطبع الشخصية الانسانية بنمط عـــام يشترك فيه الفرد مع غيره من الأفراد ، ولكن وجود هذا النمط العام للشخصية لاينفى أن يكون للفرد نمطه الخاص به فى حدود النمط العام (٧٩) والثقافة هامة بالنسبة للعملية التربوية من منظور أن التربية عملية تطبيع اجتماعى اذ من المعروف أن هذه العملية الهامة تقوم على عاملين أساسيين هما : الوليد البشرى مع عجزه وجهله الاجتماعيين من ناحية ، والثقافة التى تسود الحياة الاجتماعية للمجتمع الذى يولد فيه الطفل الانسانى من ناحية أخرى ، هذا الوليد البشرى العاجز من الضرورى أن ينمو ليصبح فردا يقوم بدوره الفعال كعضو فى جماعته ، وهو يحقق هذا الهدف باكتساب ثقافة الجماعة التى يعيش فيها اكتسابا تدريجيا ، ويكتسب أيضا طرق السلوك والتفكير فيها (٨٠) فعملية التطبيع الاجتماعى مكملة لعملية التكوين الفردى · ويقول ماكيفر «أن عملية التطبيع الاجتماعى هى العملية التى يستطيع بها الكائن الانسانى أن يعمق جذوره ويزيد امتداده فى المجتمع وأن يجد انجازا لحياته عن طريق زيادة وتنمية علاقاته بالآخرين (٨١) ، ومن ثم لايمكن للثقافة أن تشكل الشخصية وتصوغها وتتبلور فيها الا عن طريق عملية الصياغـــة الاجتماعية أو التنشئة الاجتماعية Socialization ، وهى عملية ادماج الطفل فى الاطار الثقافى العام عن طريق ادخال التراث الثقـــافى Internalization فى تكوينه وتوريثه اياه توريثا متعمدا بتعليمه نماذج السلوك المختلفة فى المجتمع الذى ينتسب اليه (٨٢) ، وغرس المعتقدات الشائعة فى نفسه ، فينشأ منذ طفولته فى جو ملىء بهذه الأفكار والمعتقدات والأساليب ، فلا يستطيع التخلص منها لأنه لايعرف غيرها ولأنه يكون قد شب عليها ، وتكون بدورها قد تغلغلت فى نفسه وأصبحت طبيعة ثانية له ، أى أصبحت من مكونات شخصيته ·

٤ - ٢ تحديد اطار قيمى للمجتمع المصرى : بمعنى أن تكون هنـــاك قيم عامة أساسية واحدة فيما يختص بالقيم العليا كالحق والخير والجمـــال وهذا الاطار القيمى هو المقياس أو المعيار الذى نقيس به الموقف أو السلوك· واذا تجاوزنا المفهوم الفلسفى المثالى الى المفهوم الاجتماعى فسنجد أننـــا فى أحكامنا التقويمية على الأشياء مقيدون بمعايير المجتمع أو الجمـــاعة بأحكامها التقويمية · ومن هنا قيل أن القيم معيارية فالقيمة ماهى الا الاعتقاد بأن شيئا ما ذو قدرة على اشباع رغبة انسانية · فالقيم اذن أحكام تقويمية

ترتكز على الاعتقاد ومن شأن هذا الاعتقاد - تحت تأثير القيم كطاقة محركة وقوة دافعة أن يتحول الى «عمل» ومن ثم الى عادات متأصلة فى السلوك البشرى الجمعى · وهكذا تتجلى الصلة الوثيقة بين القيم والعـــادات الاجتماعية (٨٣) · باعتبار أن الأخيرة (أى العادات) هى الشكل المـادى للسلوك الاجتماعى · أما القيم فهى المضمون المعنوى لهذا السلوك · ومن ثم فالقيم والعادات الاجتماعية مظهران لشىء واحد هو السلوك الجمعـى المتكرر الذى ترتضيه الجماعة لنفسها وتلتزم به بناء على أحكامها التقويمية· معنى هذا أن القيم تفصح عن المعانى المتضمنة فى السلوك وأنها ليســت الا أحكاما اعتقادية تتبلور فيها أفكار الناس بكل ماياندرج تحت هذه الأفكار من معتقدات وأمال وأهداف وأنها روح الجماعة حقا وهى «اللب والجوهر والقوة الديناميكية المحركة التى تكمن وراء العادات الاجتماعية لتشكلها وتوجهها وتحركها ، وهى لب الثقافة التى تحكم حياتنا وممارساتنا وأنماط سلوكنا وعاداتنا وتقاليدنا وطرائق حياتنا ، ولهذا قيل أن تحديد قيم أى مجتمع هو المفتاح لفهم ثقافة هذا المجتمع ومعرفتها» (٨٤) ·

يبقى أن نشير الى أن العادات ، ذلك المظهر المادى للسلوك - اذا قدمت وتأصلت ورسخت فى الثقافة ، ودامت طويلا ، أو باتت ميراثا تتوارثــه الأجيال (الخلف عن السلف) حقبا طويلة ممتدة فانها حينئذ تصبح تقاليد» ولاثقافة بغير تقاليد ، تحاكى سلوك القدامى وتورث عنهم مؤكدة تواصل الأجيال وتقوم بينهم بوظيفة ارشادية هادية الى الحياة السليمة · ولاغرو أن توصف التقاليد بأنها (روح الأمة) · وهكذا ننتهى الى أنه بدون القيم - بما تحمله من عادات وتقاليد اجتماعية - يعيش الناس فى عالم متقلــب الأوضاع يختفى منه النظام فى داخل الجماعة وفى حياة الفرد ، وقد لانبالغ اذا استنتجنا من ذلك أنه بدون القيم لايمكن أن تتكامل شخصية أو جماعة أو تنظيم (٨٥) ·

٤ - ٣ **التشكيل العلمى للعقلية المصرية :** لأن اتباع الطريقة العلمية فى التفكير هو الوسيلة الأساسية لتطوير المجتمع ، لأنه اذا كان العصر الذى نعيشه هو عصر القدرة العلمية والتفوق التكنولوجى فان أجيال أمتنــا لابد وأن تمتلك القدرة ، وأن تبدع فى استخدامها لتحقيق أهدافها ، ولابــد وأن يربى هذا الجيل بشكل يجعل عملية التفكير العلمى ، والأداء ·· العلمى

هو السلوك المعتاد للانسان المصرى ، وهذا الأمر يجب أن يكون واضحا فى العملية التعليمية المصرية ، وقبلها فى التربية المصرية ، مع التأكيد على أن التربية ذاتها قد أصبحت علما بجانب كونها فقها ، ومع ذلك «فهى ليست علما بحتا تتحدد فيه النتائج باستخدام مناهج صارمة للبحث ، لكنها تستوعب الاتجاه العلمى وتتخذ منه أساسا فى ضبط عناصرها وتحليلها والنظر الى عملياتها (٨٦) ٠

والتقدم العلمى لايعنى امتلاك أحدث الآلات ، وأعلى المؤهلات ، بل أن تكون لدينا القدرة على التحليل الموضوعى والمعالجة المنهجية ، والحل الفعال لكافة مشكلات الحياة ، ولن تتحقق الدولة العصرية أو دولة العلم التى نسعى اليها مالم يتحول العلم فى المجتمع الى ثقافة ، ولاشك أن التعليم هو أهم الأدوات المعروفة لنشر العلم بين الناس ولتحويله الى ثقافة سائدة فى المجتمع (٨٧) ٠

٤ - ٤ **تكوين اتجاهات نفسية مشتركة :** بمعنى أن توجد بين أفراد المجتمع وحدة سيكولوجية واحساسا واحدا نحو قضايا معينة وهذه الوحدة هى مدخل من مداخل الانتماء للمجتمع ٠ ويتحقق انتماء الفرد للجماعة الى درجة كبيرة بوجود عوامل ثلاثة هى : -

١ - اذا كانت الثقافة التى ينتمى اليها الفرد تحقق له حاجاته ٠
٢ - أن يكون لدى الفرد استعداد للقيام بدوره كعضو فى الجماعة٠
٣ - أن يثق الفرد أن فهمه للمعايير الاجتماعية يشترك فيه مع الآخرين ٠

والتربية كوسيلة لاكساب الفرد الانسانى المعايير الاجتماعية ، والقيم ، والأطر المرجعية المشتركة بينه وبين الأفراد الآخرين فى المجتمع ، انما تعمل على أن يزداد انتماء الفرد لجماعته ٠ ويتأثر قيام التربية بمسئولياتها على هذا النحو بما تنتجه الثقافة لازالة المتناقضات ومن اتاحة الفرص لنمو الشخصية السوية ومن تهيئة الظروف بشكل يسمح للبيئة الاجتماعية بالاسهام فى نمو الفرد نموا متكاملا ٠

واذا كانت هذه هى عوامل الوحدة ومقوماتها الأساسية ، فما هو مفهوم

التربية ومامدى العلاقة بينهما ؟ · اذا اتفقنا أن التربية هى عملية تكويـــن شخصيات انسانية متكاملة متميزة بتميز المجتمعات، شخصياتتؤمن بالحياة، وتعمل على رفع مستواها ، وفى خلق مجتمع فاضل لتحيل ضعفه الى قوة ، وتأخره الى تقدم ، وظلمته الى نور ، وسلبيته الى ايجابية ، فانها لن تستطيع أن تضطلع بهذه المهمة مالم تنبثق من حاجات الفرد والمجتمـــع (٨٨) وأن تستمد مقوماتها وأهدافها من استراتيجية جديدة يكون أساسها الايمـــان بالتنمية والتطوير والأخذ بأسباب التجديد من علم وتكنولوجيا واتجاهات سليمة · ولهذا تصبح قوة فعالة فى احداث التغير الثقافى والاقتصـــادى والاجتماعى ، وفى تمكين الشخصية الانسانية من مواجهة الصعاب والتغلب عليها (٨٩) · والتربية هنا أوسع من التعليم وأشمل اذ أنها تضم مؤسسات اجتماعية مختلفة منها الأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام المختلفة · والمدرسة تعد الجزء المنظم من التربية والذى تحدث فيه عملية التعلم حســـب أسس وقواعد معينة · وتوجب ملامح البرنامج المقترح على التربية مراعاة الأمور التـــالية : ـ

(أ) على التربية أن توضح المفاهيم والمبادىء التى تقوم عليها ، بحيث تصبح تربية مصرية عربية للجميع ، تربية متقدمة ، تربية منتجة ، تربيـــة ديمقراطية ، تربية مستديمة وبحيث يتم ادارتها على أسس علمية حديثة ·

(ب) أن يخرج مفهوم وحدة الشخصية القومية المصرية من اتجـــاه قومى مكانه العقل الى اتجاه قومى مكانه السلوك · بمعنى أن يتحول مانؤمن به من آراء وأفكار الى عادات وسلوكيات تتضح فى أفعالنا ·

(ج) أن تقوم التربية على الفكر المتحرر ، القائم على العلم والطريقة العلمية ، والذى يؤمن بالتغير والتطور ، والتخلص من قيود الماضى وأغلال العادات والتقاليد والقيم البالية ·

(د) ولايمكن تجاوز تلك الحالة (حالة اللاعلم (*) وغياب الرؤية العقلية) الا وفق مجموعة من الشروط الضرورية (**) وبخاصة ونحن : ـ

(*) يختلف العلم عما هو لا علم un cientific أو نقيض العلم مثل : السحر ، الاسطورة ، والتنجيم · (انظر صلاح قنصوه ، فلسفة العلم مرجع سابق ص ٤٩ ·

(**) هذه الشروط هى : =

- نملك التراث القومى ، ولانملك الهوية القومية ٠
- نملك الثروة المادية والبشرية ، ولانصنع التنمية ٠
- نملك مقومات الوحدة ، ونعيش حالة تمزق وطائفية خطيرة ٠
- نطلق العنان لعواطفنا ، ونقيد عقولنا فى كل علاقاتنا المحلية والدولية٠

(هـ) أن نقضى على رواسب السلبية والاتكالية ، وعدم الاتجاه الى الفردية والانعزالية ، ومحو صفات شخصية الفهلوى ، ودعم صفات شخصية ابن البلد واتاحة الفرصة لتطوير صفاتها لتساير مانريده لمجتمعنا ولشخصيتنا القومية ٠ كذلك نجد أن التربية ملزمة بالعمل على تغيير اتجاهات المواطنين من الخوف من السلطة الخارجية ، الى العمل وفقا للسلطة الداخلية ، سلطة الضمير والواجب (٩٠) ٠

(و) ويترتب على ذلك أن نقيم أسس الحياة الديمقراطية السليمة ، وأن ندرب الناس عليها سلوكا وعادات واتجاهات ، فمن عوامل بروز الازدواجية فى الشخصية المصرية : هدر قيمة الانسان ، وفقدان قدسية وجوده الانسانى من ناحية ، وفقدانه للسيطرة على مصيره ازاء القوى الخارجية وعسف الاستبداد من ناحية ثانية ٠ فشرط بناء الديمقراطية اذا استعادة الانسان لاعتباره وقيمته ، ذلك أنه لايمكن للطاقات الانسانية أن تنطلق وتوظف فى البناء وصناعة المستقبل الا من خلال استعادة الانسان لزمام السيطرة على مصيره ٠

وفى ضوء هذه الحقائق كانت قضية اعادة بناء الانسان المصرى ، التى كثر الحديث حولها فى السنوات الأخيرة لاتعدو وببساطة الا أن تكون

---

١ - فهم الاخطار الكبرى المتداولة فى العلم ثم القدرة على استخدامها فى الحياة اليومية أو ما نسميه الجانب الانطولوجى وهو الذى يتصل بنظرية الوجود الفلسفية ٠

٢ - فهم عمليات العلم فى البحث والتفسير ، ثم القدرة على استخدامها فى الحياة اليومية ٠

٣ - معرفة القيم المصاحبة للعلم وتطبيقاته ثم تشربها وتبينها ، أو ما نسميه بالجانب الاكسيولوجى للعلم ٠

٤ - فهم طبيعة المعرفة العلمية أو ما نسميه بالجانب الابستمولوجى للعلم ٠

٥ - فهم العلاقة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا كثلاثية مترابطة ٠

اعادة بناء الديمقراطية أو بمعنى آخر اعادة ايجاد الديمقراطية · فمعظم سلبيات وعيوب الشخصية المصرية آنما تعود أساسا وفى الدرجة الأولى الى القهر والاستبداد السياسى والاجتماعى الذى تعرضت له هذه الشخصية ببشاعة طوال التاريخ ، هذه ولاسواها نقطة الابتداء والانتهاء مثلما هى نقطة الاتفاق والالتقاء : «السلطة ، الحكم ، النظام ، الطغيان ، الاستبداد الديكتاتورية ، البطش ، التعذيب ، الارهاب التخويف ··· الخ» (٩١) ·

ان النهوض بالشخصية القومية المصرية ، والعمل على الكشف عن خصوصيتها لايكونان ممكنين اذا اغفلنا العملية التربوية والأهداف التى ترمى اليها ، والمحتوى الذى تنطوى عليه بل يجب أن ننظر من خلالها الى التصور الحقيقى الذى يخدم قضية النهوض والتحديث ، والعمل على تفتح الشخصية القومية المصرية ووحدتها ·

هـوامش الدراسـة

١ - قدرى حفنى : « **تجسيد الوهم - دراسة سيكولوجية للشخصـية الاسرائيلية** » مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٣٧ ٠

٢ - سامية حسن الساعاتى : « **الثقافة والشخصية - بحث فى علـم الاجتماع الثقافى** » مكتبة سعيد رأفت ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٣٠٨ ٠

٣ - ابن خلدون : «**المقدمة**» ، تحقيق على عبد الواحد وافى - لجنـة البيان العربى ، القاهرة ، ١٩٥٧ ، ص ٨٥ ٠

٤ - مراد وهبة : «**المعجم الفلسفى**» ، الطبعة الثالثة ، دار الثقافة الجديدة، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٢٧ ٠

٥ - محمد صقر خفاجة : «**هيرودوت يتحدث عن مصر**» ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ٢٧ ٠

٦ - حامد عمار : «**فى بناء البشر - دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى**» المركز العربى للبحث والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٧١٠

٧ - نعيمة الشماع : «**الشخصية**» ، المطبعة العربية الحديثة ، القاهـرة ١٩٧٧ ، ص ٨ ٠

٨ - سامية حسن الساعاتى : «**الثقافة والشخصية**» ، مرجع سـابق ، ص ١٢ ٠

٩ - فوزى العنتيل : «**بين الفلكلور والثقافة الشعبية**» ، دار الهلال للطبع والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٣١١ ٠

١٠ - مصطفى سويف : «**مقدمة لعلم النفس الاجتماعى**» ، مرجع سابق ، ص ٧٨ ٠

١١ - قدرى حفنى : «**دراسة فى الشخصية الاسرائيلية - الاشكانزيم**» ، مركز بحوث الشرق الأوسط ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ٤٦ ٠

12. Schaar, J.H., "Escape from Authority, The Perepective of Erich Fromm, N.Y. Harper Torch books, 1961, pp. 85-93.

١٣ ـ مراد وهبة : «**المعجم الفلسفى**» ، مرجع سابق ، ص ٢٢٧ ٠

١٤ ـ محمد محمود الصياد : «**نفسية الشعب المصرى من أغانيه**» ، مجلة علم النفس ، المجلد الأول ، العدد الثانى ، دار المعارف للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٤٥ ٠

١٥ ـ السيد ياسين : «**الشخصية العربية بين المفهوم الاسرائيلى والمفهوم العربى**» ، مركز الدراسات السياسية والأستراتيجية ٠ القاهرة، ١٩٧٤ ٠

١٦ ـ جابر عبد الحميد وسليمان الخضرى الشيخ : «**دراسات نفسية فى الشخصية العربية**» ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٤٧٩ ، ص ٤٩٨ ٠

١٧ ـ حامد عمار : «**فى بناء البشر ـ دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى**» ، مرجع سابق ٠

١٨ ـ حسن حنفى : «**التفكير الدينى وازدواجية الشخصية ـ قضايا معاصرة فى فكرنا المعاصر**» الطبعة الثانية ، دار التنوير للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨٣ ٠

١٩ ـ جمال حمدان : «**شخصية مصر ـ دراسة فى عبقرية المكان**» ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ٠

٢٠ ـ زكى محمد اسماعيل : «**الثقافه والشخصية العربية ـ دراسات فى المجتمع العربى ، اتحاد الجامعات العربية**» ، عمان ـ الأردن ، ١٩٨٥ ، ص ٣٦ ٠

٢١ ـ أنور الجندى : «**أصول الثقافة العربية**» ، دار المعرفة ، القاهرة ، د٠ت ، ص ٢٩ ٠

٢٢ ـ محمد قطب : «**منهج التربية الاسلامية**» ، الطبعة الرابعة ، دار الشروق ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ٢١ ٠

٢٣ ـ عباس محمود العقاد : «الاسلام فى القرن العشرين ـ حاضره **ومستقبله**» دار الكتاب العربى ، د٠ت ١٩٦٩ ، ص ٢٧ ـ ٢٨ ٠

٢٤ - مالك بن نبى : «**مشكلة الثقافة**» ، دار الفكر ، دمشـــق ، ١٩٨١ ، ص ٣٥ .

٢٥ - صوفى حسن أبو طالب : «**دروس فى المجتمع العربى**» ، دار الفـكر العربى ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ٩٤ .

٢٦ - عز الدين فوده : «**المجتمع العربى - مقوماته ووحدته وقضـــاياه السياسية**» دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ٤٠ .

٢٧ - عز الدين فوده : المرجع السابق ، ص ٢١٠ .

٢٨ - عبد العزيز الدورى : «**التكوين التاريخى للأمة العربية - دراسـات فى الهوية والوعى**» ، دار الفكر العربى ، بيـــروت ، ١٩٨٤ ، ص ١٣٦ - ص ١٤١ .

٢٩ - أحمد عزت عبد الكريم وآخرون : «**المجتمع العربى**» ، دار النهضـــة العربية ، بيروت ، ١٩٧٠ ، ص ١٠٠ .

٣٠ - مراد وهبة : «**مقالات فلسفية وسياسية**» ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٢١٤ .

٣١ - سعيد اسماعيل على ، سعد مرسى أحمد : «**تاريخ التربية والتعليم**» ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٢٧ .

٣٢ - سعيد اسماعيل على ، سعد مرسى أحمد : المرجع السابق ، ص ٢٦.

٣٣ - قسطنطين رزيق : «**نحن والتاريخ - مطالب وتساؤلات فى صناعـة التاريخ وصنع التاريخ**» ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٥٩ ، ص ١٣ .

٣٤ - أنور الجندى : «أصول الثقافة العربية» ، مرجع سابق ، ص ٤٣ .

٣٥ - ساطع الحصرى : «**آراء وأحاديث فى الوطنية والقومية**» ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٤٤ ، ص ٢٠ .

٣٦ - عباس العقاد : «**الاسلام فى القرن العشرين**» ، مرجع سابق ، ص ٤٣.

٣٧ - شوقى ضيف : «**خبرة التراث**» ، مجلة فصول ، العدد الأول - المقالة الأولى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، أكتوبر ، ١٩٨٠ ، ص ٩ .

٣٨ ـ أنور الجندى : «**أصول الثقافة العربية**» ، مرجع سابق ، ص ٤٩ ٠

٣٩ ـ أنور الجندى : المرجع السابق ، ص ٥٠ ٠

٤٠ ـ أحمد عزت راجح : «**أصول علم النفس**» ، الطبعة التاسعة ، المكتب المصرى الحديث ، الأسكندرية ، ١٩٧٣ ، ص ٣٨٣ ٠

٤١ ـ جمال حمدان : «**شخصية مصر ـ دراسة فى عبقرية المكان**» ، مرجع سابق ، ص ٥٢٢ ٠

٤٢ ـ يوسف مراد : «**مبادىء علم النفس العام**» ، الطبعة السادسة ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ص ٣٨٧ ٠

٤٣ ـ عبد العزيز الرفاعى : «**الطابع القومى للشخصية المصرية بين الايجابية والسلبية**» ، مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر ، القاهرة ، ١٩٧١ ٠

٤٤ ـ عبد العزيز الرفاعى : المرجع السابق ، ص ١١٧ ٠

٤٥ ـ نعمات أحمد فؤاد : «**شخصية مصر**» ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ٩ ٠

٤٦ ـ محمد جابر الانصارى : «**تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى**»، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٣٥ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب فى الكويت ، ١٩٨٠ ، ص ١٤٦ ٠

٤٧ ـ جمال حمدان : «**شخصية مصر**» ـ دراسة فى عبقرية المكان ، مرجع سابق ، ص ٥٢٤ ٠

٤٨ ـ جمال حمدان : المرجع السابق ، ص ٥٢٤ ٠

٤٩ ـ حسن حنفى : «**التفكير الدينى وازدواجية الشخصية**» ، مرجع سابق ، ص ١٢٥ ٠

٥٠ ـ محب الدين الخطيب : «**ثورتنا الاجتماعية**» ، مجلة الأزهر ، العدد ٢٩ ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٥٧ ، ٤٨١ ـ ٤٨٧ ٠

١٥ ـ جمال حمدان : «**شخصية مصر ـ دراسة فى عبقرية المكان**» ، مرجع سابق ، ص ٥٢٠ ٠

٥٢ ـ محمود مراد : «**سياسة الفكر**» ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ٧٣ ٠

٥٣ ـ جمال حمدان : «**شخصية مصر ـ دراسة فى عبقرية المكان**» ، مرجع سابق ، ٥٢٥ ٠

٥٤ - سمير أمين : «**أصول الازدواجية فى الثقافة المصرية**» ، مجلة الوحدة، العدد ٦ ، المجلس القومى للثقافة العربية ، الرباط المغرب ، ١٩٨٥، ص ٢٣ .

٥٥ - حسن حنفى : «**التفكير الدينى وازدواجية الشخصية**» ، مرجع سابق، ص ١٢٠ .

٥٦ - حسن حنفى : المرجع السابق ، ص ١٢١ .

٥٧ - أنور عبد الملك : «**دراسات فى الثقافة الوطنية**» ، دار الطليعة ، بيروت، ١٩٦٤ ، ص ٢٨٧ .

٥٨ - حسن حنفى : «**التفكير الدينى وازدواجية الشخصية**» ، مرجع سابق، ص ١٢٢ .

٥٩ - أنور عبد الملك : «**دراسات فى الثقافة الوطنية**» ، مرجع سابق ، ص ٢٠١ .

٦٠ - حسن حنفى : «**التفكير الدينى وازدواجية الشخصية**» ، مرجع سابق، ص ١٢٣ .

٦١ - زكى نجيب محمود : «**تجديد الفكر العربى**» ، دار الشروق ، بيروت، ١٩٧١ ، ص ٩٧ .

٦٢ - قرآن كريم : سورة الصف ، آية (٢) .

٦٣ - عثمان آمين : «**الجوانية أسلوب عقيدة وفلسفة ثورة**» ، دار القلم ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ١٢٠ - ١٢١ .

٦٤ - منصور فهمى : «**أبحاث وخطرات**» ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٢٨١ .

٦٥ - حسن حنفى : «**التفكير الدينى وازدواجية الشخصية**» ، مرجع سابق، ص ١٢٥ .

٦٦ - محمود مراد : «**سياسة الفكر**» ، مرجع سابق ، ص ١١١ .

٦٧ - محمد أحمد اسماعيل على : «**الاعلام العربى والوعى التنموى**» ، مجلة الوحدة ، العدد ٥٤ ، السنة الخامسة ، المجلس القومى للثقافة العربية ، الرباط - المغرب ، ١٩٨٩ ، ص ١٠ .

٦٨ - سيد عويس : «**الازدواجية فى التراث الدينى المصرى**» ، مطبعة مخيمر ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٥٥ .

٦٩ - محمد لبيب النجيحى : «**التربية - أصولها الثقافية والاجتماعية**» ، الطبعة الرابعة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ٢٧٣ .

٧٠ - صالح عبد العزيز : «**التربية وطرق التدريس**» ، الجزء الثانى ، الطبعة الخامسة ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٣ ، ص ٢٧٠ .

٧١ - صالح عبد العزيز : المرجع السابق ، ص ٢٧١ .

٧٢ - محمد عبد الله دراز : «**دستور الأخلاق فى القرآن - دراسة مقارنة للأخلاق الفطرية فى القرآن**» مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٢ ، ص ٢٤١ .

٧٣ - قرآن كريم : سورة آل عمران : ٣٠ .

٧٤ - قرآن كريم : سورة الاسراء : ١٣ - ١٤ .

٧٥ - محمد قطب : «**منهج التربية الاسلامية**» ، مرجع سابق ، ١٩٨٠ ، ص ٧٤ - ٧٩ .

٧٦ - جمال حمدان : «شخصية مصر - دراسة فى عبقرية المكان » ، مرجع سابق ، ص ٥١٩ - ٥٢٠ .

٧٧ - توفيق الحكيم : «**تحت شمس الفكر**» ، الطبعة الثالثة ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ١٧ .

٧٨ - محمد لبيب النجيحى : «**التربية - أصولها الثقافية والاجتماعية**» ، مرجع سابق ، ص ١٩٤ .

٧٩ - عاطف وصفى : «**الثقافة والشخصية**» ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٧٧ ، ص ١٠٥ .

٨٠ - محمد لبيب النجيحى : «**الأسس الاجتماعية للتربية**» ، الطبعة الرابعة ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٢٠٠ .

٨١ - محمد لبيب النجيحى : المرجع السابق ، ص ٢٢٨ .

٨٢ - سامية حسن الساعاتى : «**الثقافة والشخصية**» ، مرجع سابق ، ص ٢٥٩ .

٨٣ - فوزية دياب : «**القيم والعادات الاجتماعية**» ، دار الكتاب العربى ، القاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ١٥ - ١٠٣ .

٨٤ - فوزية دياب : المرجع السابق ، ص ٣٣٧ .

٨٥ - سامية حسن الساعاتى : «**الثقافة والشخصية**» مرجع سابق ، ص ٢٤٠ .

٨٦ - سالم عبد العزيز : «**أثر اتاحة فرص التعليم على التغيير الاجتماعى فى القرى المصرية** » ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ ، ص ٣ .

٨٧ - نزيه نصيف الأيوبى : «**سياسة التعليم فى مصر - دراسة سياسية وادارية** » ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ١١ .

٨٨ - جورج شهلاد عبد السميع حربلى : «الوعى التربوى ومستقبل البلاد العربية » ، الطبعة الرابعة ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ص ١٤ .

٨٩ - محمد أحمد الغنام : «**تعليم الأمة العربية**» ، دار الثقافة الجديدة القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ٣١ .

٩٠ - عبد الرحمن بدوى : «فلسفة التربية عند كانت» ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ١٥٢ .

٩١ - جمال حمدان : «**شخصية مصر - دراسة فى عبقرية المكان** » ، مرجع سابق ، ص ٥٢٠ .

فاعلية الاعداد التربوى فى الموقف المهنى للمعلمين والمعلمات قبل التخرج

د٠ سعد بن محمد الحريقى (*)

مقـــدمة :

يتمثل الهدف الأساسى لكليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين فى كافة أنحاء العالم فى اعداد المعلم المؤهل تربويا وعلميا ليقوم بالمسئولية الملقاة على عاتقه من المجتمع فى تربية جيل صالح علميا وخلقيا ونفسيا وعقليا ٠ بل ان قضية التعليم ـ وهى مهمة المعلم ـ أصبحت تفرض نفسها على مخططى السياسة لأى دولة من الدول ٠

ويوضح برنامج الأمم المتحدة الأنمائى أن الدول النامية بذلت خلال الثلاثين عاما الماضية جهودا كبيرة فى مجال التعليم ، بهدف ارساء قواعد التعليم كحق أساسى من حقوق الانسان وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الوقت نفسه ، وهذا يعكس أيضا الرغبة الأكيدة فى تنمية الموارد البشرية وقد ترجع الزيادة الكبيرة فى أعداد الطلاب خلال تلك الفترة الى التلاقى بين الالتزام الحكومى القوى بالتعليم ، والاقبال الاجتماعى الشديد عليه (١) ٠ وتشهد المملكة العربية السعودية فى الوقت الحالى قفزة تعليمية لم تحدث من قبل ، والمتتبع لاعداد المدارس والمعاهد والجامعات ، وعدد الطـــلاب المقبولين والخريجين والندوات التربوية التى تنظمها يدرك حجم الاهتمـــام بالتعليم ، ويستشعر رغبة القائمين عليه فى التطوير والتجديد (٢) (مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) ٠

ويرى عبد المنعم سعيد (٣) ، أن النظام العالمى الجديد يتطلب اعـادة صياغة للمخططات التربوية والتعليمية فى كافة أرجاء العالم ، لتتمشى مع متغيرات النظام العالمى الجديد ، الذى يتميز بالثورة الصناعية فى مختلف

(*) أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل ٠

المجالات التى أبدع فيها الانسان ، والانفجار المعرفى وتطور نظم الاتصال وأنظمة المعلومات ، اضافة الى التحول من نظام القطبية الثنائية Bi-Polar System الى عالم القطبية الآحادية Uni-Polar System ليس فى المجال العسكرى فقط بل فى المجالات الاقتصادية ومجال التفوق التربوى ، كما فعلت الولايات المتحدة الأمريكية فى وثيقتها لعام ٢٠٠٠ American 2000 A Strategy for Education ، والتى تتضمن رؤية متكاملة وشاملة لاعادة هيكلة التربية الأمريكية لتمكينها فى تحقيق السبق والتميز فى مجال التعليم لقيادة العالم والنظام الجديد (٤) · وبذا يتضح أن أهمية التربية من حيث الطالب والمعلم والمنهج أصبحت لها الأولوية فى السياسات العالمية فى الوقت الحاضر ولأجيال ما بعد القرن الحالى · لذا فان أهمية المعلم واعداده يكون لها السبق فى الخيارات التربوية القادمة ·

مشكلة الدراسة :

تعتبر كليات التربية ، ومعاهد المعلمين ، مصانع اعداد المعلمين فى كافة المراحل التعليمية ، حيث تتضمن تلك الكليات والمعاهد فى برامجها مناهج للاعداد العلمى ومناهج أخرى للاعداد التربوى تتمثل فى التربية العملية ، المناهج وطرق التدريس ، أصول وتاريخ التربية ، علم النفس التربوى ، القياس والتقويم وغيرها ، ومن ناحية أخرى ثار الجدل حديثا حول جدوى الاعداد التربوى ، والاكتفاء بالاعداد العلمى فى المرحلة الجامعية ، وتأجيل الاعداد التربوى لما بعد التعليم الجامعى أو من خلال الدورات المهنية التربوية ، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية التى يمكن صياغتها فى التساؤلات التالية :

١ - الى أى حد تختلف فاعلية الاعداد التربوى فى الموقف المهنى للمعلمين الطلاب عنه لدى المعلمات الطالبات ؟

٢ - الى أى حد ترتبط درجات الاعداد التربوى (ممثلة فى التدريب الميدانى وطرق التدريس) بأبعاد الموقف المهنى لدى المعلمين الطلاب ؟

٣ - الى أى حد ترتبط درجات الاعداد التربوى (ممثلة فى التدريب الميدانى وطرق التدريس) بأبعاد الموقف المهنى لدى المعلمات الطالبات ؟

هدف الدراسة وأهميتها :

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على مدى فاعلية الاعداد التربوى فى الموقف المهنى لعينة من المعلمين والمعلمات قبل التخرج ، وهل تختلف تلك الفعالية فى المعلمين عنها لدى المعلمات ، وما مدى ارتباط درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) بأبعاد الموقف المهنى لدى المعلمين والمعلمات قبل التخرج ، وخاصة ونحن ازاء نظام عالمى جديد للتربية والتعليم، مما يتطلب منا اعادة الفحص والتقويم لكافة متغيرات العملية التعليمية من أساليب اعداد المعلمين ، واتجاهاتهم المهنية نحو التدريس ، وكذلك اعادة صياغة المناهج بصورة حديثة تمكن من تغيير سلوكيات الطالب عقليا ونفسيا واجتماعيا ٠

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بعينة من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة الملك فيصل فى المستوى الرابع النهائى ، والذين يتلقون التدريب الميدانى فى مدارس التعليم العام بمنطقة الهفوف ـ الأحساء ، فى الفصل الدراسى الأول ١٤١٣ هـ ، كما تتحدد الدراسة أيضا بالأداة المستخدمة وهى مقياس (الموقف المهنى للمدرسين) Teacher's Vocational Situation وأبعاده : الهوية المهنية ، المعلومات المهنية ، المعوقات المهنية وكذلك تتحدد الدراسة الحالية بالأساليب الاحصائية المستخدمة للتحقق من صدق فروض الدراسة ٠

التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة :

١ ـ الاعداد التربوى Education Preparation يقصد بالاعداد التربوى فى هذه الدراسة ما يتلقاه طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل من علوم تربوية ونفسية ، تتمثل فى علم النفس العام وعلم النفس التربوى، القياس والتقويم ، المناهج وطرق التدريس ، تقنيات التعليم ، أصول وتاريخ التربية ، تعليم الكبار ، وتمثل طرق التدريس والتربية العملية البوتقة الفعلية للتطبيق الميدانى لمفاهيم وأسس تلك العلوم التربوية والنفسية ، لذا سوف تتمثل درجات الاعداد التربوى فى درجات التربية العملية ودرجات مادة طرق التدريس لعينات الدراسة من الطلاب والطالبات ٠

٢ - الموقف المهنى Vocational Situation الموقف المهنى تعبير شاع استخدامه حديثا لتوضيح السمات الشخصية المرتبطة بالمهن المتعددة ، وكذلك العلاقة بين الفرد والمهنة المنوط بها من حيث المعرفة والمعلومات والعقبات . وتمثل نظرية (هولاند) Holland قاعدة أساسية لغالبية الدراسات المهنية ، فى ضوء نظرية (هولاند) تم وضع بعض من المقاييس المهنية ، وفى الدراسة الحالية فان الموقف المهنى يتضمن الدرجة التى يحصل عليها الطالب بصورة صادقة لمفاهيم الأبعاد المهنية للتدريس والعملية التعليمية كالتالى :

(أ) درجة الهوية المهنية : Vocational Identity ويقصد بها الموقف الواضح والثابت لصورة الأهداف والاهتمامات المهنية للتدريس والعملية التعليمية والثقة فى اتخاذ القرارات التعليمية والتوافق مع البيئة المدرسية المتغيرة وتحمل المهام التعليمية والتربوية ، وذلك من خلال ١٠ عبارات بمقياس الموقف المهنى للمعلمين .

(ب) درجة المعلومات المهنية : Vocational Information الدرجة التى يحصل عليها الطالب أو الطالبة والتى تتضمن مدى الحاجة للمعلومات المهنية عن العملية التعليمية كالتدريس والتخصص والتدريب والمناهج والعلاقات الاجتماعية والادارية داخل وخارج المؤسسة التعليمية ، وذلك من خلال (١٠) عبارات بمقياس الموقف المهنى للمعلمين .

(ج) درجة المعوقات المهنية : Vocational Barriers الدرجة التى يحصل عليها الطالب أو الطالبة والتى تتضمن نوعية الاعاقات المهنية للعملية التعليمية على المستوى الفردى والجماعى ، مثل القدرات الشخصية أو التعامل مع الآخرين داخل الحقل التعليمى ، وذلك من خلال (١٠) عبارات بمقياس الموقف المهنى للمعلمين .

الاطار النظرى والدراسات السابقة :

ترفض وثيقة (أمريكا عام ٢٠٠٠) التعامل مع التربية على أنها عملية (تصنيع) أى علاقة سببية بين المدخلات التربوية وبين المخرجات السلوكية ، وتعتبر النظريات المقابلة التلاميذ هم بؤرة الارتكاز ومحور العملية التعليمية،

وأن نوع المعلمين والنظام التربوى هما الطريقة للوصول للمعايير والمستويات المطلوبة ، وتؤكد الوثيقة أن المدرسة هى أفضل مكان لاصلاح التعليم شريطة الاعداد الجيد للمعلمين ، ولذا يجب أن يعطى قادة المدرسة ، من معلمين ومديرين ، سلطات أكبر وصلاحيات أكثر فى اتخاذ القرارات الهامة ، مع تحمل المسئولية كاملة عن نتائج التنفيذ (٥) (محمد عزت عبد الموجود ، ، ١٩٩١ ، ص ص ٥٠ - ١٥٢) ٠

تتضمن نظرية هولاند (١٩٧٩) افتراضات سبعة للاختيار المهنى فى ضوء نمط الشخصية والبيئة المهنية والتداخل الحادث بينهما ، وهذه الافتراضات هى : -

أولا : أن غالبية الأفراد يمكن أن يصنفوا فى ضوء الأنماط الستة التالية للشخصية :

١ - الشخصية الواقعية (ع - R) Realistic Personality

٢ - الشخصية الاستقصائية (س - I) Investigative Personality

٣ - الشخصية الفنية (ن - A) Artistic Personality

٤ - الشخصية الاجتماعية (ج - S) Social Personality

٥ - الشخصية الجسورة (م - E) Enterprising Personality

٦ - الشخصية التقليدية (ى - C) Conventional Personality

والمقاييس المستخدمة فى (دليل الاختيار المهنى) توضح مدى تشابه الفرد مع أى من أنماط الشخصية السابقة ، وذلك من خلال الحروف الثلاث التى يحصل عليها الفرد والتى يطلق عليها (الرمز الذاتى) أو (الرقم السرى) مع الاعتبار بأن العوامل الثقافية والاجتماعية والبيئية المادية تساعد على تشكيل الأفراد فى أنماط شخصية مختلفة ٠

ثانيا : هناك ست بيئات تتطابق مع الأنماط الستة للشخصية وهذه البيئات هى :

١ - البيئة الواقعية (ع) Realistic Environments

٢ - البيئة الاستقصائية (ر) Investigative Environments

٣ - البيئة الفنية (ن) Aristic Environments

٤ - البيئة الاجتماعية (ج) Social Environments

٥ - البيئة الجسورة (م) Enterprising Environments

٦ - الشخصية التقليدية (ى) Conventional Environments

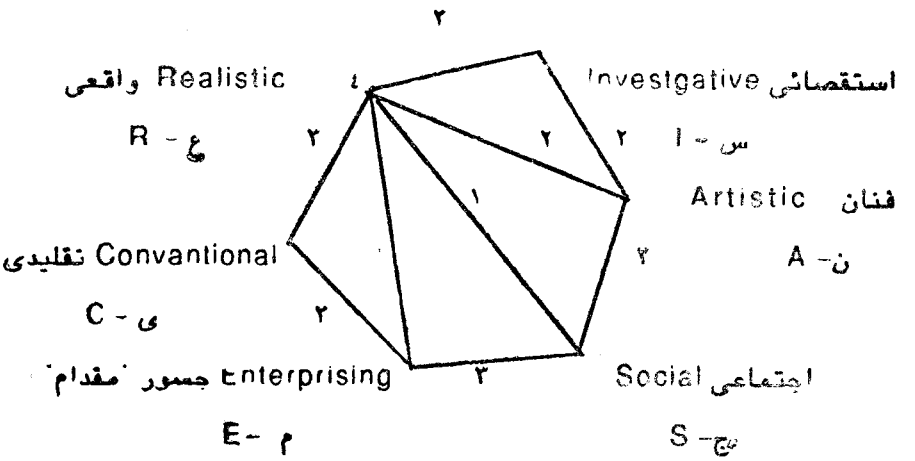
ثالثا : تتوافق البيئات السابقة مع الأنماط الشخصية المماثلة لها ، فمثلا البيئة الواقعية يسودها الأفراد ذوو الشخصيات الواقعية المتميزين بقدراتهم الميكانيكية ، فالأفراد طبقا لأنماطهم الشخصية يبحثون عن البيئة التى تناسبهم والتى تحقق أقصى استخدام لمهاراتهم وقدراتهم الداخلية حتى يتم لهم التوافق المهنى الذاتى ٠

رابعا : سلوك الشخص يتحدد بالتفاعل بين نمط شخصيته وصفات البيئة التى ينتمى اليها فى ضوء المهنة المختارة ، الموقف المهنى ، التحصيل المهنى ، الكفاءة الشخصية ، الثقافة والسلوك الاجتماعى المميز والجنس ، العمر الزمنى ، المستوى الثقافى والاجتماعى و(دليل التخطيط المهنى) يقدم ثلاثة حروف فى ضوئها يحدد الفرد موقفه المهنى ، وقد يكون هناك توافق مهنى أو تنافر مهنى ٠

خامسا : درجة التطابق Degree of congruence بين الشخص والمهنة أو البيئة والمهنة يمكن تقديرها فى ضوء الشكل السداسى رقم (١) ، لأنه كلما قصرت المسافة بين نمط الشخصية ونوع المهنة ، كلما ازدادت العلاقة بينهما ، مثلا الشخصية الواقعية والبيئة الواقعية (المهنة الواقعية) متطابقتان،بينما الشخصية الواقعية والمهن الاجتماعية لايتطابقان، وبالتالى هناك ٤ مستويات للتطابق ، فالشخصية الواقعية مع المهن الواقعية تكون درجة التطابق = ٤ ، والشخصية الواقعية مع المهن التقليدية والمهن الاستقصائية تكون درجة التطابق = ٣ ، والشخصية الواقعية مع المهن الفنية والمهن الجسورة تكون درجة التطابق = ٢ ، بينما الشخصية الواقعية مع المهن الاجتماعية تكون درجة التطابق = ١ وهذا يمثل أقصى التنافر المهنى ٠

سادسا : درجة الاتساق Degree of consistency بين الشخصية والمهنة يمكن تحديدها أيضا من خلال الشكل السداسى (١) ، فالأنمـــــاط الشخصية والمهنية المتقاربة ذات درجات مرتفعة فى الاتساق أو الثبات ، بينما الأنماط الشخصية أو المهنية المتباعدة ذات درجات منخفضة فى الاتساق أو الثبات ٠

شكل سداسى (١) يوضح درجة التطابق المهنى



سابعا : الدرجة الفارقة Degree of Differentiation بين شخصـــية الفرد والمهنة يمكن التنبو بها عن طريق درجات الصفات المهنية والسمـــات الشخصية ٠ وهناك بعض الشخصيات محددة المعالم المهنية دون غيرها ٠

وقد قام عبد الرحيم بخيت (٦) بدراسة للتعرف على أبعاد الموقـــف المهنى للمدرسين فى ضوء المقياس الذى أعده (هولاند Holland ١٩٨٠ بعنوان (موقفى المهنى) My Vocational Situation ، وأوضحت نتـائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين طلاب الفرقة الرابعة والخامسة بـــدور المعلمين فى تعريف المهنة والدرجة الكلية للمقياس وتبدو الفروق فى المعلومات عن تولى مهنة التدريس ومقوماتها ، كذلك اتضح أن هناك ارتباطا دالا بين أبعاد الموقف المهنى ودرجات التربية العملية لدى الطلاب بمستوى أعلى من الطالبات ، كذلك تبين اختلاف المسارات النمائية المهنية بين عينة الطـــلاب (دراسات تربوية)

والطالبات وفقا للجهد المبذول فى التدريب الميدانى وفى الدراسات النظرية المرتبطة بها ٠

يذكر (هنرى كلاى) Henry Clay (٧) أن المدرس هو نائب المجتمع لنقل المعرفة الى التلاميذ ، ولذا يجب عليه أن يكون القدوة فى تعامله مع الطلاب ، وأن الاختلافات فى سلوكيات المعلمين تؤثر فى سلوكيات الطلاب ، ولايمكن تجاهل المعلم كعامل مؤثر فى نوعية تفكير التلاميذ ، والاعداد الجيد للمعلمين مهنيا أفضل من الاهتمام بذكاء المعلم وقدراته العقلية ، ويجب اختبار المعلم مهنيا قبل الاختبار العلمى حتى تتوافق سماته الشخصية مع سماته المهنية ٠

أوضحت دراسة (جوردن سامسون) Gordon Samson (٨) صعوبة التنبؤ بالأداء المهنى للمعلمين ، علما بأن التنبؤ يسهل فى المهن الاقتصادية والطبية ، دون المهن التربوية التى تعتمد علىمجموعة من المتغيراتالشخصية والاجتماعية والنفسية بالاضافة للبيئة المدرسية للطلاب والمدرسين والاداريين٠ وهذه الدراسة توضح أن هناك متغيرات عديدة تؤثر فى الآداء المهنى للمعلمين بعد التخرج ٠

وقامت عليه فرج (٩) ، بدراسة عن الاعداد المهنى للمعلم فى كليات التربية للتعرف على العلاقة بين المواد التربوية العملية باعتبارهما المجال التطبيقى الذى ينبىء بمدى الكفاءة المهنية للطالب ، وأظهرت النتائج ضعف العلاقة بين المتغيرين مما يوضح عمق الفجوة بين المواد التربوية التى تمثل الجانب المهنى النظرى والتربية العملية التى تمثل الجانب المهنى العملى (التطبيقى) ، وتطرح الباحثة المفهوم الواسع للتربية العملية الذى يشمل كل أوجه النشاط التى يمارسها المعلم داخل الفصل الدراسى وخارج المدرسة أيضا ٠

يوضح فؤاد أبو حطب (١٠) ، الأدوار المشتركة بين المعلمين فى المواقف التعليمية فى دور الخبير فى فن التدريس ، والمثل لقيم المجتمع والمهتم بنقلها للطلاب ودور خبير المادة الدراسية والخبير فى العلاقات الانسانية والمسئول عن النظام وممثل السلطة ، والمهتم بمشكلات التلاميذ وهو أيضا قناة الاتصال

بالمجتمع ودور القائم بالأعمال المكتبية ، وهذا يتطلب التعرف على اتجاهات المعلم نحو عمله ومهنته ، ولذا تم قياس اتجاهات طلاب كلية التربية نحو اختيار مهنة التدريس حيث قام سعد الحريقى وآخرون ، بدراسة تهدف الى تحديد العوامل المختلفة التى تؤدى الى اختيار كلية التربية من قبل الطلاب كمجال للدراسة الجامعية ، وبالتالى مستقبلهم المهنى فى التدريس وذلك من خلال استبيان يشتمل على عوامل ثلاثة تمثل خصائص كلية التربية وخصائص مهنة التدريس ، والخصائص الاجتماعية لمهنة التدريس ، واشتملت عينة الدراسة على ١٧٢ طالبا ، وأظهرت النتائج أن العوامل الاجتماعية لها أكبر الأثر على اتجاهات الطلاب فى اختيارهم لنوعية دراستهم ، يلى ذلك العوامل الخاصة بخصائص مهنة التدريس ، وأخيرا العوامل المتصلة بكلية التربية ، وبالتالى تظهر هذه الدراسة أهمية متغيرات البيئة الاجتماعية فى الاتجاهات نحو مهنة التدريس (١١) ٠

يعتبر التدريب الميدانى للطلاب المعلمين المجال الأساسى للممارسة المهنية وقد قام محمد الخولى (١٢) ، بدراسة تحليلية تقويمية للتربية العملية بجامعة الملك سعود للتعرف على العلاقة بين مستوى أداء المعلمين الطلاب فى التربية العملية والتحصيل فى مقرر طرق التدريس والمعدل الدراسى العام، بالاضافة للتعرف على المشكلات التى يواجهها المعلمون الطلاب أثناء التربية العملية ، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى أداء الطلاب فى التربية العملية وتحصيلهم فى مقرر طرق التدريس ، وأوضح الطلاب الرغبة فى الزيارات المفاجئة من قبل المشرفين ، وأن تناقش الأخطاء بمعزل عن تلاميذ الفصل وبعد الدرس مباشرة مع الرغبة فى زيادة ساعات التدريب الميدانى ، واقترح الباحث تعريف المعلمين الطلاب بأساليب التعاون مع الادارة المدرسية ، وزيادة ساعات المشاهدات الميدانية ، واعداد خطة تعاون ميدانية بين المدارس وكليات التربية ٠

قام عبد المطلب القريطى (١٣) ، بدراسة تناولت العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسى والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ، واشتملت عينة الدراسة على ١٤٩ طالبا من ذوى التخصصات الأدبية أثناء أدائهم التربية العملية ، واستخدم الباحث اختبار الرضا عن الدراسة ، ودليل (ستنافورد) لتقويم كفاءة المعلم ، وأظهرت نتائج

الدراسة وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين رضا الطلاب المعلمين عن دراستهم ومستوى تحصيلهم الدراسى ، كما وجدت علاقة دالة بين مستوى التحصيل والكفاءة التربوية وتبين أن ٦٩٪ من عينة الدراسة يفضلون العمل بمهنة التدريس و٣٠٪ لايرغبون فى العمل مدرسين ، وأوصى الباحث بحصر الأسباب والمشكلات المتعلقة بعدم رضا الطلاب عن دراستهم بكلية التربية مع وضع قدرات الطلاب وميولهم ورغباتهم فى الاعتبار عند توزيعهم على التخصصات المختلفة بكلية التربية ، بحيث تتوافق طبيعة التخصص الذى يدرسه الطالب مع قدراته وميوله ، واتخاذ التدابير الواجبة لتحسين اقبال الطلاب على كليات التربية ٠

ويدرك الطلاب شخصية المعلم ونظامه النفسى أثناء الممارسات التربوية داخل الفصل ، لذا قام عبد الرحيم بخيت (١٤) ، بدراسة لأبعاد السلوك التصلبى لدى المدرسين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا ، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) مدرسا ومدرسة وكانت عينة المدرسين والمدرسات المؤهلين تربويا ٧٠ مدرسا ومدرسة، وعينة غير المؤهلين تربويا ٦٨ مدرسا ومدرسة، واستخدم الباحث اختبار السلوك التصلبى Test of Behavior Rigidity وهو من اعداد (سيشاى) Schie (١٩٧٥) بعد ترجمته وتقنينه على البيئة المصرية ، وأظهرت النتائج أن هناك اختلافا فى نسبة التصلب ودلالتها بين المدرسين المؤهلين تربويا والمدرسين غير المؤهلين تربويا وفقا لجنس المدرس وجنس الفصل وتخصص المدرس ، وكانت الأبعاد الفرعية للمقياس تتضمن : صلابة الحركة الفكرية ، وصلابة الحس الادراكى للشخصية ، وسرعة الحركة النفسية والدرجة الكلية تعبر عن المقدرة للتكيف مع متغيرات البيئة المحيطة لاظهار مقدرة الأفراد على التطبع أو المقاومة لما يقابلونه من تغيرات داخل البيئة المدرسية ٠

وأجرى (مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) دراسة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى دول الخليج العربى ، للكشف عن واقع حركة تدريب المعلمين مع المقارنة والتحليل ، واتضح أن المشكلات التى تواجهها أجهزة التدريب تتمثل فى نقص الكوادر البشرية والامكانيات المادية والفنية والتخطيط والحوافز والتقويم والمتابعة ، وتبين أن أهم المشكلات الخاصة ببعض الدول كالتالى :

الكويت : ترشيح أو اشتراك المعلم فى أكثر من دورة فى العام الدراسى الواحـد ٠

قطر : اعتقاد المعلم بأن خدمته الطويلة فى التعليم تغنيه عن التدريب، مع رغبة البعض بالعمل فى المدارس الخاصة طمعا فى الكسب المادى ، وتفضيل بذل الجهد والوقت فى هذا المجال بدلا من قضائه فى التدريب المهنى ٠

وقد تطورت نظريات التدريب المهنى للمعلمين فى الآونة الأخيرة بهدف الارتقاء بالتدريس مهنيا وشخصيا وأوضح طاهر عبد الـرازق (١٥) ، الاتجاهات الحديثة فى مجال اعداد وتدريب المعلمين ، حيث تعرض لأربعة أقسام رئيسية هى : نماذج تنموية ، نماذج سلوكيـة ، نماذج انسانية ، نماذج سلوكية انسانية ٠

١ ـ النموذج التنموى : يقصد به استمرار العمل فى اكتساب الخبرة بالنسبة للطالب والمعلم حتى تتوفر فرصة النمو من مرحلة ما قبل الخدمة الى اتمام المرحلة الأولية ٠

٢ ـ النموذج السلوكى : يهتم باقامة الدليل المحسوس على اكتساب المهارات التعليمية من خلال ملاحظة أداء المعلم الذى تم تحليل مكوناتـه وأهدافه ونتائجه ، باعتبار عملية التدريس علما أو مجموعة من المهارات الفنية ٠

٣ ـ النموذج الانسانى : يؤكد على أهمية الكفاءة والمهارات فى مجالات العلاقات الاجتماعية بين الأفراد أو الجماعات ، مع التأكيد على فرديـة الانسان والتكامل بين المواد العلمية عن اعداد المعلم على أساس أن التدريس فن ٠

٤ ـ النموذج السلوكى ـ الانسانى : يعبر عن التكامل بين أداء مهارات محددة والتسليم بوجود خصائص وحاجات الجنس البشرى عن مستوى الفرد والجماعة ٠

والنماذج السابقة فى حاجة للخبير الذى يختار ما يتلاءم مع عينـة المعلمين الراغبين فى التدريب والاعداد التربوى ، فقد يصلح أى من النماذج السابقة مع مجتمع دون آخر ، أو يتفاوت الاعداد من نموذج لآخر داخـل

المجتمع الواحد ، والدقة فى تحديد نموذج الاعداد والتدريب تنأى بالبرنامج التدريبى عن اشكاليات التطبيق · وقد طرح محمد صابر سليم (١٦) ، المشكلات فى اعداد المعلم وطرق اعدادها فى ضوء الأدوار Roles التى يقوم بها المعلم فى مهامه المتنوعة ، ومنها المعلم كمنفذ للمنهج من حيث التخطيط لعملية التعليم ، ومتابعة المتغيرات فى محتويات المناهج ، والمعلم كمستخدم للتقنيات التربوية ، وهناك المعلم كمخطط للمنهج ، والمعلم كمقوم لنمو المتعلمين ، والمعلم ومهنته التدريسية ، وأوصى الباحث بأن تبنى برامج اعداد المعلمين على أسس سليمة من حيث تجديد المهارات والوسائل ، واعداد مناهج متكاملة ضمن الاعداد الأكاديمى للمعلم ، واستكمال أعضاء الهيئة التدريسية ، والاهتمام بالتقويم المستمر للمعلمين ومشاركتهم فى اعداد المناهج الدراسية ، وتدريبهم على التقنيات التربوية الحديثة ·

وأوضح محمد ناصر (١٧) ، أن أساليب التطوير المهنى للمعلمين يجب أن تشمل الآتى :

١ ـ تشجيع المعلم على تتبع الدوريات العلمية والمهنية والثقافية ·
٢ ـ تشجيع المعلمين الجدد على طلب المشورة من المعلمين القدامى ·
٣ ـ تشجيع المديرين على مساعدة المعلمين الجدد عند بداية الخدمة
٤ ـ الاكثار من المساعدات الفنية والاقلال من المحاسبة والنقد ·
٥ ـ منح المعلمين فرص الحضور للمؤتمرات والندوات التربوية ·
٦ ـ منح المعلمين اجازة دراسية للالتحاق بالجامعات ·
٧ ـ اشتراك كليات التربية والمعلمين فى الندوات والمؤتمرات التى تعالج القضايا والمشاكل التربوية ، مع الابتعاد عن المشاركات الصورية التقليدية ·
٨ ـ تشجيع المعلمين على القيام بأبحاث تربوية وعملية ، ومساهماتهم فى لجان المناهج والكتب الدراسية ، ويتم ذلك بصورة شبه دورية ·

وأجرى سعد الحريقى (١٨) ، دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والفنية المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك فيصل ، وبلغت العينة ١٦٤ طالبا وطالبة ، وأعد الباحث استبيانا لكل من الطلاب المعلمين والمشرفين التربويين ، واتفق الطلبة والطالبات على أهمية الاشراف

التربوى من أساتذة الكلية ، وأظهروا أن التسهيلات الادارية غير كافيـــة من قبل الكلية ، وأن المدارس المختارة للتدريب غير مناسبة لعدم توفر شروط التدريب الجيد ، وعدم كفاية الحصص المخصصة للتدريب ، وأن ورش العمل بالكلية لم تحقق أهدافها ، وأوضحوا أن التقويم المستمر يطور من الأداء التدريسى ، وضرورة حسن اختيار المعلم المتعاون مع طالب التربية العمليـة أثناء فترات التدريب الميدانى ٠

وقام حسان محمد حسان (١٩) ، بدراسة عن واقع وسبل تطوير التربية العملية فى دول الخليج العربية ، والى أى مدى تحقق التربية العملية الأهداف المحددة لها ، واستخدم الباحث المنهج الوصفى واستلزم ذلك استخدامـــه استبانة لجمع البيانات ، ووضحت صعوبات تواجه الطلبة وأخرى يرددها أعضاء هيئة التدريس المشرفون على الطلبة ، وثالثة يراها مديرو المدارس التى يتم فيها التطبيق ، ووضع الباحث مقترحات لتطوير التربية العمليـــة فى عدة محاور أهمها الاعداد والاشراف ، البرامج وعدد الساعات ، التطبيق والممارسة ، تطوير أساليب التقويم ٠

يتضح من الدراسات السابقة أن الدراسات التى تناولت الموقف المهنى لم تنل الرعاية الكافية لها ، وذلك لحداثتها من حيث القياس والتعريف ، وأن غالبية الدراسات المهنية المرتبطة بالعملية التعليمية تتمثل فى التدريب الميدانى أو التربية العملية للطلاب ، أو التدريب المهنى للمعلمين والمعلمات ، الأمر الذى يوضح مدى الحاجة للدراسة الحالية ٠

فروض الدراسة :

فى ضوء هدف الدراسة يمكن صياغة الفروض التالية :

١ ـ الفرض الأول : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى أبعاد الموقف المهنى بين المعلمين الطلاب والمعلمات الطالبات ٠

٢ ـ الفرض الثانى : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) ودرجات أبعاد الموقف المهنى لدى المعلمين الطلاب ٠

٣ ـ الفرض الثالث : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) ودرجـــات أبعاد الموقف المهنى لدى المعلمات الطالبات ٠

أداة الدراسة :

تم اعداد مقياس الموقف المهنى للمعلمين فى ضوء المقياس الذى قام باعداده (جون هولاند) John Holland (٢٠) بعنوان (موقفى المهنى) My Vocational Situation واستخدم فى دراسة عبد الرحيم بخيت (١٩٨٦) ويعتبر مقياس (هولاند) للموقف المهنى من أهم الأدوات التى شاع استخدامها حديثا لتحديد التوافق المهنى والرضا الوظيفى فى الولايات المتحدة الأمريكية وقد تمت اعادة الصياغة للعديد من عبارات المقياس ، وتم حذف البعض منها وفقا لآراء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ـ جامعـة الملك فيصل ، ووفقا لآراء العينة الاستطلاعية الأولى من الطلبة والطالبات عند التقنين ، وبالتالى بلغ المقياس فى صورته النهائية ٣٠ عبارة تنقســم الى الأبعاد الثلاثة التالية بواقع ١٠ عبارات لكل بعد :

١ ـ الهوية المهنية	Vocational Identity
٢ ـ المعلومات المهنية	Vocational Information
٣ ـ المعوقات المهنية	Vocational Barriers

ولايتجاوز زمن تطبيق الأداة أكثر من عشرة دقائق ، وعدد اختيارات (لا) تمثل درجة كل بعد من الأبعاد الثلاثة السابقة ، والدرجة المرتفعة مفضلة وتعبر عن مدى ادراك الفرد لموقفه المهنى ، وقد تم ايجاد صدق وثبات أداة الدراسة كالتالى :

١ ـ الصدق العاملى : تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ـ جامعة الملك فيصل ، لابداء الرأى فى صياغة عبارات المقياس ، ومدى مناسبة كل عبارة للبعد المتضمن فيه ، وبالتالى أعدت الصورة الأولى للمقياس ، ثم اختار الباحث عينة عشوائية من طلبة وطالبات الكلية لابداء مدى تفهمهم لعبارات المقياس ، والصورة الثانية كانت لها موافقة

جماعية من العينات السابقة بعد حذف أو تعديل العبارات غير المتفق عليها من الصورة الأولى مع التعديل فى مواقع العبارات ، وأعيد المقياس لمجموعة المحكمين مرة ثانية مع تقدير درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المقياس ثم أجرى التحليل العاملى المعكوس Q. sort Technique للتقـــدير الكمى لصدق المقياس وهو أسلوب اقترحه (ستيفنسون) Stephenson (٢١)، بحيث تكون التشبعات على العوامل للأفراد بدلا من المتغيرات ، والارتباطات تكون بين الأفراد وهم المحكمون فى الدراسة الحالية ، ويعتبر ذلك صدقا عامليا لمقياس الموقف المهنى وهو ما يتضح فى الجدول التالى :

جدول (١)

المصفوفة العاملية لتقديرات المحكمين بطريقة المكونات الأساسية

العوامل / المحكمون	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم الشيوع
الأولا	٧٤ر	٣٤ر	٢٠ر	١٢ر	٧٢ر
الثانى	٦١ر	٤٩ر	٠٢ر	٢٣ر	٦٧ر
الثالث	٥٠ر	٠٤ر	٠٥ر	٠٩ر	٢٦ر
الرابع	٥٦ر	٤٦ر	١٣ر	٠٥ر	٥٥ر
الخامس	٥٨ر	٠٥ر	٥٩ر	٣٢ر	٧٩ر
السادس	٤٦ر	٣٠ر	٢٠ر	٥٥ر	٦٤ر
السابع	٣٣ر	١١ر	٨٤ر	**٢٤ر**	**٨٨ر**
الثامن	٤٧ر	٧٢ر	٢٥ر	١٥ر	٨٢ر
التاسع	٢٢ر	٤٤ر	١٨ر	٧٤ر	٨٢ر
العاشر	٣٨ر	٦٩ر	٢٤ر	١٩ر	٧١ر
التباين	٢ر٤١٪	١ر٩٦٪	١ر٣٤٪	١ر٤٦٪	
الجذور الكامنة	٢ر٥٥	١ر٨٦	١ر٣١	١ر١٥	

(*) التشعبات الدالة ⩾ ٤١ر٠

يتضح من جدول (١) وجود ٤ عوامل مكونة لأبعاد المقياس وفقا لآراء

المحكمين ، ويتضمن العامل العام الأول تشبعات دالة لسبعة محكمين وهـذا يعتبر حدا كافيا للصدق العاملى Factorial Valdity لمقياس الموقف المهنى حيث يمثل ٧٠٪ من المحكمين بدرجة تباين ٤١ر٢٪ والجذور الكامنة ٥٥ر٢٪ (أكبر من ١) ٠

٢ ـ الثبات العاملى :

استخدمت عينة من ٣٠ طالبا من كلية التربية جامعة الملك فيصل لايجاد الاتساق الداخلى Internal consistency لأبعاد مقياس الموقف المهنـــى للمعلمين والمعلمات ، كما أجرى التحليل العاملى بطريقة (التدوير المائل) Promax للحصول على الثبات العاملى ممثلا فى الاشتراكيـــات Communalities ، والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (٢)

معاملات الثبات (الاتساق الداخلى) لمقياس الموقف المهنى

(المصفوفة الارتباطية)

الأبعـــاد	الهوية المهنية	المعلومات المهنية	المعوقات المهنية	الدرجة الكلية
الهوية المهنية	ـــ	١٧ر	٥٨ر*	٦٨ر*
المعلومات المهنية	١٧ر	ـــ	١٢ر	٤٩ر*
المعوقات المهنية	٥٨ر*	١٢ر	ـــ	٦٥ر*
الدرجة الكلية	٦٨ر*	٤٩ر*	٦٥ر*	ـــ

(*) ⩾ ٤٦ر دالة عند مستوى ١٠ر ٠

يتضح من جدول (٢) **الارتباط** الدال بين أبعاد المقياس الثلاثة بالدرجة الكلية للمقياس وقد أظهر التحليل العاملى بالأسلوب المائل (البـــروماكس) Promax وجود عامل واحد يجمع كافة أبعاد المقياس ، وتمثـــل الاشتراكات الثبات العاملى للأبعاد ، وهو أسلوب استخدمه (جليفـــورد) Guillford فى كثير من دراساته ، كما يتضح من الجدول التالى :

جدول (٣)

العامل العام والثبات العاملى للمقياس

الأبعـــاد	العامل العام والوحيد	الاشتراكيات H_2
الهوية المهنيـــة	٤٧١ر	٥٥٧ر
المعلومات المهنية	٤٨٤ر	٤٣٢ر
المعوقات المهنية	٤٨٠ر	٤٧٦ر
الدرجة الكلية	٠٠ ر	٩٩٥ر
التباين	٢ر٤٦٠	

يتضح من جدول (٣) دلالة درجات الاشتراكيات $H_2 \geqslant$ ٣٠ر وكذلك وضوح العامل العام المتضمن لأبعاد المقياس الثلاثة ، ويعتبر هذا ثباتـــا عامليا للمقياس وأبعاده ٠

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من ٣٠ طالبا و٤٣ طالبة بكلية التربية - جامعة الملك فيصل ، وجميع أفراد العينة يمارسون التدريب الميدانى للتربية العملية بمدارس الأحساء ، اختيروا عشوائيا حيث تم تطبيق المقياس (الموقف المهنى للمعلمين) أثناء (ورشة العمل) Workshop والتى تعقد أسبوعيا فى الكلية لتقويم الأداء التدريسى للمعلمين والمعلمات الطلاب ، وترك لأفراد العينة الحرية فى تدوين بعض البيانات الشخصية ، وتمثل العينة ٤١٪ مـــن مجموع المتدربين فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ١٤١٣هـ والبالغ عددهم الكلى ١٧٨ بواقع ٣٨ طالبا و١٤٠ طالبة ٠

نتائج الدراسة :

أولا نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى أبعاد الموقف المهنى بين المعلمين الطلاب والمعلمات الطالبات ٠

وللتحقق من هذا الفرض ، أجرى اختبار (ت) T. test ، للمتوسطات والانحرافات المعيارية ٠ والجدول التالى يوضح ذلك ٠

جدول (٤)

الفروق بين الطلبة والطالبات فى أبعاده مقياس الموقف المهنى

العينة / الأبعاد	الطلاب (٣٠) المتوسط	الانحراف المعيارى	الطالبات (٤٣) المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
الهوية المهنية	٣ر٢٣	١ر٨٣	٣ر٥٣	١ر٧٣	٧٠ر	غير دالة
المعلومات المهنية	٦ر٠٣	٢ر٦٧	٦ر٧٧	٢ر٢٥	١ر٢٥	غير دالة
المعوقات المهنية	٣ر٨٧	٢ر١٣	٣ر٣٩	٢ر٠٤	٩٦ر	غير دالة
الدرجة الكلية	١٣ر١٣	٤ر٢٩	١٣ر٦٩	٤ر٢٠	٥٥ر	غير دالة

(*) ت دالة عندما تكون ⩽ ١ر٦٧ (عند مستوى ٠٥ر)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى فروق ذات دلالة بين الطلبة والطالبات فى أبعاد الموقف المهنى ، ويعود ذلك للممارسات المهنية الواحدة التى تقدمها كلية التربية للجنسين دون خلاف ، نفس المحتوى والمضمون ونفس الأساتذة ، ويتفق ذلك مع دراسة (عبد الرحيم بخيت ، (١٩٨٦) ، (سعد الحريقى ، (١٩٨٩) ، وقد يظهر ذلك عدم التركيز على الفوارق الجنسية فى الآداء المهنى للمعلمين والمعلمات قبل التخرج ، ولذا يفضل أن تكون مناهج الاعداد الميدانى للطلاب تختلف عما يقدم للطالبات ، مراعاة للفوارق الجنسية فى الآداء المهنى للمعلمين والمعلمات ، والآداء التعليمى الذى يختلف لدى الطلاب عنه لدى الطالبات ٠

ثانيا نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) وأبعاد الموقف المهنى لدى المعلمين الطلاب ٠

للتحقق من صحة الفرض الثانى أجريت الاحصائيات الخاصة بمعاملات الارتباط بين متغيرات الاعداد التربوى وأبعاد الموقف المهنى ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول (٥)

الارتباط بين متغيرات الاعداد التربوى وأبعاد الموقف المهنى لدى الطلاب المعلمين

متغيرات الاعداد التربوى / متغيرات الموقف المهنى	التربية العملية	طرق التدريس	المجموع
الهوية المهنية	١٨ر	٠٢ر	١٨ر
المعلومات المهنية	٠٧ر	٢٠ر	١٩ر
المعوقات المهنية	١٦ر	٢٧ر	٠٤ر
الدرجة الكلية	٠٧ر	١٢ر	١٦ر

ى ≥ ٣٦ر دالة عند مستوى ٠٥ر ٠

ى ≥ ٤٦ر دالة عند مستوى ٠١ر ٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) ودرجات أبعاد الموقف المهنى لدى المعلمين الطلاب ، وبذلك لايتحقق الفرض الثانى ، وقد يوضح ذلك أن برامج التدريب الميدانى ومادة المناهج وطرق التدريس لاتعطى بيانات كافية عن مهنة التدريس والتعريف بها والمعوقات التى تقابل المعلم ، وأساليب التعامل الادارية ، لذا يجب أن يندرج تحت مادتى التربية العملية والمناهج وطرق التدريس محتويات عن عمل المدرس وطبيعته ومايعوقه داخل الفصل والمدرسة ووسائل التغلب على ذلك ، ويتفق ذلك مع ماتوصلت اليه دراسة كل من (سعد الحريقى) (١٩٨٩) و (حسان محمد حسان) (١٩٩٢) ، ودراسة (عليه فراج) (١٩٧٧) ، ولكن النتائج الحالية تختلف عما جاءت به دراسة (محمد الخولى) (١٩٧٧) ، (عبد الرحيم بخيت) (١٩٨٦) .

ثالثا نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على :

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) وأبعاد الموقف المهنى لدى الطالبات المعلمات .

للتحقق من الفرض الثالث أجريت الاحصائيات الخاصة بمعاملات الارتباط بين متغيرات الاعداد التربوى وأبعاد الموقف المهنى ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول (٦) الارتباط بين متغيرات الاعداد التربوى وأبعاد الموقف المهنى لدى الطالبات المعلمات

متغيرات الاعداد التربوى / متغيرات الموقف المهنى	التربية العملية	طرق التدريس	المجموع
الهوية المهنية	١٥ر	٠٢ر	٠٦ر
المعلومات المهنية	٠٩ر	١٦ر	٠٩ر
المعوقات المهنية	٠١ر	٠٨ر	٠٦ر
الدرجة الكلية	١٠ر	٠٦ر	٠١ر

(*) ى ⩽ دالة عند مستوى ٠٥ر٠

(*) ى ⩽ ٣٧ر دالة عند مستوى ٠١ر٠

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) ودرجات أبعاد الموقف المهنى لدى المعلمات الطالبات ، وبذلك لايتحقق الفرض الثالث، وهذا ينطبق مع نتائج الفرض الثانى فبرامج التربية العملية وطرق التدريس لاتوضح للطالبات مهنة التدريس وطبيعتها ومعوقاتها ، ولذا يجب أن تتعرف الطالبات على طبيعة العملية التدريسية من خلال التربية العملية وطرق التدريس كما ظهر ذلك لدى عينة الطلاب ، وتختلف تلك النتائج عما جاءت به دراسة (عبد الرحيم بخيت) ، (١٩٨٦) ، وتتفق مع آراء (جوردون سامسون ، ١٩٨٤) فى صعوبة التنبؤ بالأداء المهنى للمعلمين والمعلمات ، كما تختلف عن نتائج دراسة (محمد الخولى ، ١٩٧٧) وتتفق مع دراسة (سعد الحريقى ، ١٩٨٩) ، و(حسان محمد حسان ، ١٩٩٢) ، ودراسة (عليه فراج ، ١٩٧٧) ٠

تفسير نتائج الدراسة :

أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى أبعاد الموقف المهنى بين المعلمين الطلاب والمعلمات الطالبات ، كما لاتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الاعداد التربوى وأبعاد

الموقف المهنى لدى المعلمين الطلاب والمعلمات الطالبات · وربما يعـــزى ذلك الى وجود بعض الخلل فى برامج الاعداد التربوى أو نقص كفايـــة هيئة التدريس فى تدريس مواد المناهج وطرق التدريس المختلفة الى الطلبة والطالبات ·

ويرى الباحث أن الاهتمام باعداد المدرسين قضية باتت لها أهميتها ومردوداتها فى تطرير التعليم كما أن الاهتمام بالجانب المهنى والعمـل فى برامج الاعداد وخاصة التربية العملية أصبحت تحتل موقع الصـدارة فى اهتمام مؤسسات الاعداد المهنى والتربوى للمعلمين ، اضافة الى ذلك، فقد تغيرت النظرة الى التدريس وتوجه الاهتمام الى الحاجات الفـــردية للمتعلمين ومساعدتهم فى التكيف مع بيئة التعلم · وأصبح سلوك المدرس وأداؤه خاضعا للتحليل والدراسة لكشف المهارات التى يتضمنها وتحديد ماتحتاجه طبقا للتطور العملى والتكنولوجى · ومن هنا أنبثق التفكير فى وسائل التدريب المناسبة لاكتساب المهارات الضرورية مستفيدا من نظريات التعلم وما توفره من التقنيات التربوية من تنظيمات وأساليب حديثة وظهر التحول فى ميدان اعداد المدرسين فى ضوء نتائج البحوث والدراسات التى أكدت فاعلية الأساليب الحديثة فى اتقان المتدربين المهارات التدريســـية وتعديل سلوكهم واتجاهاتهم نحو المهنة كما تركز الاهتمام على تحـــديد معايير أداء المدرسين ، كل ذلك يعكس الاهتمام المتزايد بمهنـــة التدريس وتطويـــير برامج الاعداد · وقد أكـدت بعض الدراسات أن التـــدريس مهنة لتوفير شرطين أساسيين فيها هى اعتماد عمل التدريس على المهارات العقلية وحاجته الى الاعداد الخاص لفترة محددة (٢٢) ·

وعلى الجانب الآخر ، تواجه برامج اعداد المعلمين فى كليات التربية تحديات كبيرة تفرض على المسئولين احداث تغيرات نوعية فيها لتكون أكثر قدرة على تحقيق الأهداف المنشودة · فلم تعد عملية تغيير شكلى بل بناء شاملا واستخداما أمثل للأساليب العملية والتكنولوجية المتوفرة (٢٣) ·

وعلاوة على ذلك ، ان الاهتمام بتطوير برامج اعداد المعلمين يعنى الوفاء بالالتزامات نحو مهنة التدريس والأجيال ومستقبل الأمة · ولايخفى

أن العمل المستمر فى تجديد برامج اعداد المعلمين وتطويرها له انعكاساته على أداء المعلمين وتحسين التعلم · ولما كانت برامج اعداد المعلمين فى كليات التربية تتضمن جانبين أساسيين هما الجانب النظرى الذى يضم المحور العملى والمهنى والثقافى ، والجانب العملى المتمثل بالتربية العملية· فان نجاح المعلم فى التدريس لايمكن أن يكون نتيجة اكتسابه المعـــارف والمعلومات النظرية التى يتضمنها برنامج اعداده فحسب بل من خـــلال الممارسة ومايحصل عليه من خبرة فى ميدان التدريس بالذات · وهـــذا لايحدث الا بتوفير برامج فعالة للتربية العملية · وهكذا احتلت التربيـــة العملية موضع الصدارة فى برامج اعداد المعلمين فهى التطبيق للاعداد النظرى والأداة التقويمية الأولى والمحك والمعيار لجودة برامج الاعـــداد النظرى · ومن خلالها يمكن التنبؤ بفرص نجاح المتدرب فى مهنة التدريس مستقبلا فالنجاح فيها مؤشر مهم للنجاح فى مهنة التدريس فيما بعد · وان النجاح فى الجانب النظرى لبرامج اعداد المعلمين يتوقع منه النجاح فى الجانب العملى أى التربية العملية · ولكن البحوث والدراسات التى أجريت فى هذا المجال أظهرت تضاربا فى نتائجها (٢٤) ، (٢٥) ·

ان هذا التضارب فى النتائج يتطلب عدم الاطمئنان الى أن الاعداد الجيد فى الجوانب النظرية سيؤدى بالضرورة الى أداء جيد فى التدريس للمتدرب ، ولابد من اعطاء مزيد من الاهتمام الى برامج التربية العملية وتحديد أهدافها واعتماد الأساليب الحديثة فى اكتساب المتدربين المهارات وتوفير الوقت الكافى لها وما تحتاجه من مستلزمات مادية وبشرية ، ومحاولة التناسق بين الاعداد النظرى والعملى ·

وبناء على ماسبق ، ظهرت حركة تربية المعلمين المبنيـــة علـــى الكفايات فى السبعينات من هذا القرن · فلقد جاءت الحاجة اليها كرد فعل للأساليب التقليدية التى كانت تسود معاهد وكليات المعلمين ، تلك التـــى تستند الى المفهوم التقليدى لاعداد المعلمين والذى مؤداه أن أبرز خاصـــية للمعلم الكفء هى اكتسابه المعلومات والمعارف النظرية المرتبطة بمهنة التعليم، حين تنطلق برامج تربية المعلمين المبنية على الكفايات من اكتساب المعـــلم الكفاية اللازمة لقيامه بمهامه كمعلم وكمرب ·

ولعل من أبرز عيوب البرامج التقليدية كما أشار الى ذلك «يعقـــوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان (٢٦) (١٩٩٠ ، ص ١٠٣) » فى تربية المعلمين وتركيزها الواضح على اكتساب الطالب المعلم للمعلومات النظرية المتصلة بالمادة الدراسية مع معرفة نظرية كذلك فى التربية وعلم النفس علـــى اعتبار ان هذه المعرفة تكفى لأن يصبح الطالب المعلم قادرا على تعليـــم تلاميذه الحقائق والمعلومات التى يتضمنها الكتاب المدرسى بطرق التدريس التقليدية فى أغلب الأحيان ٠

ويأمل الباحث اعادة تقييم برنامج الاعداد التربوى لطلاب وطالبات كلية التربية ـ جامعة الملك فيصل ـ من أجل رفع المستويات المتطلبة لتخرج الطالب المعلم الكفء القادر على ادارة الفصل الدراسى وتوصيل المـادة العلمية توصيلا سليما الى الطلاب ، مع ربط الاطار النظرى للمناهج بالآداء المهنى للتربية العملية ٠

مراجـــع الدراســة

١ ـ جاك حلاق (١٩٩٢) · الاستثمار فى المستقبل «تحديد الأولويات التعليمية فى العالم النامى» · مكتب اليونسكو الأقليمى للتربية فى الدول العربية ، مركز البحوث التربوية · جامعة قطر · صص ١٥ ـ ١٨ ·

٢ ـ مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ندوة اعداد المعلم (١٩٨٤) ·، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، الدوحة ·

٣ ـ عبد المنعم سعيد (١٩٩١) · العرب والنظام العالمى الجـــديد : الخيارات المطروحة ، دراسة استراتيجية ، الأهرام ، عدد ٣ ، مايو القاهرة، ص ١٥ ·

٤ ـ محمد عزت عبد الموجـود (١٩٩١) · أمريكـــا عـــام ٢٠٠٠ ، استراتيجية للتربية · مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، الدوحـــة ، ص ٥٥ ·

٥ ـ المرجع السابق ، صص ٥٠ ـ ٥٢ ، ص ٥٥ ·

٦ ـ عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٨٦) · الموقف المهنى لمعلمـى التعليم الأساسى قبل التخرج : مؤتمر التعليم الأساسى · كلية التربية · جامعة حلوان ، ج·م·ع·

7. Henry, Clay (1976) : Education psychology in the classroom, 5th Ed. John Willy, New York, U.S.A., p. 15.

8. Gordon, E., Samson (1984) : Academic and occuaptional perforance : Aquantitative Synthesis, American Educational Research Journal, V. 21, N. 2, pp. 311-312.

٩ ـ عليه فرج (١٩٧٧) حول الاعداد المهنى للمعلم فى كليات التربية· صحيفة التربية ، العدد الثالث ، يونيو ، القاهرة ، ص ٢ ·

١٠ ـ سعد محمد الحريقى ، وآخرون (١٩٨٩) اتجاهات طلاب كليـة التربية نحو اختيار مهنة التدريس · مجلة علوم وفنون · جامعة حلوان ·

١١ - فؤاد أبو حطب (١٩٨٠) علم النفس التربوى · دار النهضة العربية ، القاهرة ، ص ٥٦٧ ·

١٢ - محمد الخولى · (١٩٧٧) التربية الميدانية : دراسة تحليلية تقويمية · مركز البحوث التربوية ، كلية التربية بجامعة الملك سعود ، الرياض، المملكة العربية السعودية ·

١٣ - عبد المطلب أمين القريطى · (١٩٨٦) العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسى والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ، مركز البحوث التربوية ، كلية بجامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ·

١٤ - عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٨٤) · أبعاد السلوك التصلبى لدى المدرسين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا · دار حراء ، المنيا ، ج·م·ع·

١٥ - طاهر عبد الرازق · (١٩٨٤) · اتجاهات حديثة فى مجال اعداد وتدريب المعلمين ، وقائع ندوة اعداد المعلم بدول الخليج ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ·

١٦ - محمد صابر سليم · (١٩٨٤) · مشكلات فى اعداد المعلم وطرق علاجها · وقائع ندوة اعداد المعلم بدول الخليج ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، الدوحة ·

١٧ - محمد ناصر · (١٩٨٤) · التطور المهنى لاعداد المعلم · وقائع ندوة اعداد المعلم بدول الخليج ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، الدوحة ·

١٨ - سعد محمد الحريقى · (١٩٨٩) · دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والفنية المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية ، جامعة الملك فيصل ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ·

١٩ - حسان محمد حسان · (١٩٩٢) · التربية العملية فى دول الخليج واقعها وسبل تطويرها · مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ·

20. John, L. Holland (1979) : Understanding yourself and your career. Consulting psychologists Press Inc., California, U.S.A.

John L. Holland (1980) : My Vocational situation, consulting psychologists Press, Inc., California, U.S.A.

٢١ ـ صفوت فرج ارنست (١٩٨٠) · التحليل العاملى فى العلوم السلوكية · دار الفكر العربى ، القاهرة ، ص ٢٥٣ ·

٢٣ ـ موفق حيادى على (١٩٩١) · التربية العملية فى كليات التربية ودور التقنيات التربوية فى تطويرها · مجلة اتحاد الجامعات العربية · العدد (٢٦) ·

٢٤ ـ وليم عبيد وآخرون (١٩٧٦) · دراسة لبعض مشكلات التربية العملية · مجلة كلية التربية بجامعة الفاتح ـ ليبيا العدد (٥) ·

٢٥ ـ انطوان رحمه (١٩٨١) · أثر الاعداد التربوى للمعلمين فى عملهم المدرسى : دراسة تجريبية تتبعية فى فاعلية الاعداد التربوى لمدرسى المرحلة الاعدادية فى سوريه · المجلة العربية للبحوث التربوية · السنة (الأولى) ·

٢٦ ـ محمد أحمد سلامة (١٩٨٠) · دراسة لبعض المتغيرات الاجتماعية والعقلية والمعرفية وسمات الشخصية المرتبطة بمستوى أداء طالبات كلية التربية بجامعة قطر فى مادة التربية العملية · المجلة العربية للبحوث التربوية · المجلد (١٠) ، العدد (١) ·

٢٦ ـ يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان (١٩٩٠) · الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية · مجلة جامعة الملك سعود · المجلد الثانى · العلوم التربوية (١) ، ص ١٠٣ ·

تقويم قصص الأطفال فى مرحلة ماقبل المدرسة

د٠ أحمد سيد محمد ابراهيم (*)

مقـــدمة :

أظهرت الدراسات النفسية واللغوية فى السنوات الأخيرة أهمية مرحلة الطفولة المبكرة فى بناء النمو اللغوى للطفل ، وأنه متوقف أصلا على محيط لغوى سليم نشط ، ومواقف مشجعة على التعبير والتحدث والطـــلاقة فى الاستفسار والاستماع والاستعداد المبكر لاكتساب المهارات اللغوية الأساسية بصورة صحيحة ٠ لأن السنوات الخمس الأولى هى مرحلـة الأســاس فى تكوين واكتساب القدرة اللغوية للطفل ٠

كما أن اللغة قدرة مخلوقة وكامنة فى الانسان ، ويولد الطفل وعنده القدرة على استقبال اللغة وتعلمها تماما ، كما أنه يولد ولديه القدرة على الرؤية ، وان قدرة الطفل المخلوقة هذه هى التى تمكنه من اتقان اللغـــة ، وان لم يصل بعد الى القدرة على اكتشاف ما وراء الأصوات التى يسمعها من قواعد صوتية ، ونحوية وأسلوبية ، ودلالية ، وهذا الاكتشاف هو الذى يمكنه من توليد عدد هائل من الجمل ، من عدد محدود من المفردات وهـذا يؤثر بصورة واضحة فى تعلمه اللغة فيما يليها من مراحل ٠

ومن هنا كانت اهتمامات برامج رياض الأطفال فى اثراء الأنشطـــة والفعاليات اللغوية من تعبير ، ومحادثة ومحاورة وأسئلة وسرد قصص ، وانشاد أناشيد ، والقيام بحركات تمثيلية معبرة بما يتلائم ومستوى النحو اللغوى للطفل ٠

ان أهمية تعليم الطفل بصورة مبكرة ، وبأساليب مشوقة تتصل بنظريات التعلم التى تؤكد على أن الخبرات الجديدة ، والمفاهيم العلمية المتنوعة ، تكون

(*) أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ٠

سهلة الاستيعاب ، والتعلم متى بنيت على الخبرات الأولية التى يتعلمهـــا الطفـــل (١) ٠

وكذلك فان السنوات المبكرة الأولى مهمة ، لأن النمو اللغوى النامى المتطور يأخذ قراره فى هذه السنوات ، كما أن اللغة تكون ضـــرورية فى التفكير ، وفى الاتصالات ، وأن التطوير المبكر للقدرات اللغوية والمهارات اللفظية ، أمره حاسم وفعال فى هذه المرحلة ، كما أن الابداع والابتكـــار يتضح عادة من البدايات المبكرة ، وأن الطفولة المبكرة هى مرحلة تبديـــل وتجميع لقدرات الابداع لدى الأطفال (٢) ٠

ان مرحلة الطفولة التى تسبق دخول الطفل الى المدرسة تعد مرحـــلة حاسمة وهامة فى حياة الطفل ، وأنها تعد من أخصب مراحل العمر فى بناء وتشكيل شخصية الفرد ، وتحديد أبعاد سلوكه ، وتكامل أبعاد نموه الأساسية، من جسمية وحركية وعقلية وادراكية ولغوية وجمالية ، واجتماعية ونفسية، وروحية ودينية ومهارية وحسية ٠٠ كل هذا يستوجب بناءها وتكوينهـــا تكوينا سليما وفى أوقاتها المناسبة وبطريقة ذكية فى الأسرة وفى الروضة ٠

ان سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية هى السنوات الأساسية فى التربية الحقة لأنها من أخصب سنوات العمر فى تعلم المهارات والمفاهيم واكتساب الخبرات والمعارف بأسلوب مشوق ، مما يستوجب تغذيتها ببرامج مشوقة ومن مقترحات واختيارات الأطفال فى البيت والروضة ٠

كما أن السنوات الأولى فى حياة الطفل ، وبخاصة فى فترة ماقبـــل المدرسة (من الميلاد وحتى الخامسة أو السادسة) لها أثر حاسم وخطير فى تكوين شخصية الفرد ، لأن ما يتكون فى هذه الفترة من عادات واتجاهات ومعتقدات يصعب تغييره أو تعديله فيما بعد ولهذا فان السمات الرئيســـية للشخصية ترجع فى تكوين أصولها الى هذه الفترة الخطيرة الهامة فى حياة الانسان (٣) ٠

والطفل يميل الى سماع القصص والحكايات بمجرد فهمه للغة ، وقدرته على التعامل اللغوى مع الكبار ٠٠ والطفل شغوف بتتبع حوادث القصة وتخيل شخصياتها ، ومحكاتها ومعرفة ما يصدر عن كل شخصية ، وخاصة تلـك

التى تعجب بها فى القصة وعلاقة الشخصيات بعضها ببعض ، والنهاية التى تؤول اليها القصة بكل شخصياتها (٤) ٠

والسر فى هذا الميل أقوى للقصة ، ان حب الاطلاع من الأمور القوية فى الطبائع البشرية ، والقصة تحمل الى الطفل معانى وصورا جديدة من الحياة والحوادث لايجدها فى بيئته ، ولذلك فهى مصدر من مصادر اشباع رغبته فى المعرفة ٠ ولأن شخصيات القصة ـ عادة متحركة وناطقة ، ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والعمل فهى لذلك تثير خياله المتحفز الى الكشف عن أشياء غير التى ألفها (٥) ٠

والقصة من الفنون المؤثرة على السلوك القيمى للأطفال فى المواقف اليومية ، وأنها أكثر حيوية وتشخصيا للمواقف الحية ، وأكثر جاذبية للأطفال، وأقدر على امتاعهم ، فهى تثير مشاعرهم ٠ وتمتلك عقولهم ، وتنمى القدرة على الابتكار لديهم وتحلق بهم فى أحايين كثيرة فى أجواء الخيال بعيدا عن محدودية الواقع (٦) ٠

والقصة أحب ألوان الأدب الى تلاميذ المراحل التعليمية جميعا ، ولذلك فهى تعد عاملا تربويا فى تعليم اللغة ، فهى تزود التلاميذ بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات ٠

أى أن القصة تفتح أمام الأطفال أبواب الثقافة العامة أينما كانت ، فأكثر القصص الرائعة تخاطب قلوب الأطفال وتشبع خيالهم ٠ كما أنها تمدهم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشاكل (٧) ٠

أما القصة فى رياض الأطفال فلها أهمية قصوى فى عمليات تنشئة الصغار وتربيتهم ٠٠ لأن الصغار فى هذه الفترة من العمر يكونون بحاجة الى ما يساعدهم على تحقيق النمو السليم المتكامل من مختلف النواحى ٠ وهم بحاجة الى بيئة تهىء لهم جوا اجتماعيا وثقافيا ، ومواقف مناسبة للخبرة ٠٠ ولكن من المألوف ألا يتوفر هذا ـ الى حد كاف ومناسب ـ فى البيئة المنزلية اما لقلة وعى من يضمهم المنزل أو لانشغال الآباء أو لضيق وقت الأم اذا كانت تعمل أو لغير هذا من الأسباب وهذا كله يلقى على أدب الأطفال الموجه الهادف ـ وبخاصة المقدم منه عن طريق القصة ومن خلال

التليفزيون والاذاعة ـ عبء محاولة ملء هذا الفراغ فى حياة الأســـرة المعاصرة ، وتهيئة المواقف اللازمة للخبرات المناسبة للأطفال فى مختلـف مراحل عمرهم بشرط أن يتم هذا فى ظل القواعد الصحيحة لأدب الأطفال ، بحيث لايتحول الانتاج الأدبى الى مجموعة من المواعظ والنصائح والتوجيهات وما يؤكد أهمية تحقيق أدب الأطفال لأهدافه ، الحقيقة المعروفة مـــن أن ما يكتسبه الطفل فى سنوات عمره الأولى من عادات واتجاهات ، وقيم ومثل يصعب تغييره أو تعديله فيما بعد (٨) ٠

ومن خلال مراجعة الباحث لكثير من البحوث والدراسات التى تناولت موضوع قصص الأطفال يمكن أن نوجز فيما يلى أهم الأهداف التى يمكن أن تحققها قصص الأطفال فى مرحلة ماقبل المدرسة على النحو التالى (٩) :

١ ـ تزويد الأطفال بالمعلومات والحقائق ، وتوسيع دائرة ثقافتهم ، وغرس القيم والمبادىء التربوية السليمة فيهم ٠

٢ ـ تحقيق السمو اللغوى عند الأطفال ٠

٣ ـ التدريب على الالقاء الجيد ، وطلاقة اللسان والشجاعة الأدبية ، ومواجهة الجماهير ٠

٤ ـ اتاحة الفرصة أمام الأطفال للتعرف على بعض المشكلات الاجتماعية ومعرفة كيفية حلها والتعامل معها ٠

٥ ـ تنمية التفكير الابداعى لمن لديهم ميل واستعداد للابداع الفنى ، والابتكار وصياغة الأفكار والقيم فى أساليب فكرية وفنية ٠

٦ ـ تبصير الأطفال بالقيم الخلقية الفاضلة ، وتنمية اعجابهم وتقديرهم وحبهم للصفات الطيبة ، ونفورهم من الصفات المذمومة ، وذلك بطريقة غير مباشرة ٠

٧ ـ تنمية بعض مهارات التفكير العقلى فى مجالات التذكر ، والتخيل، وتركيز الانتباه ، والربط بين الأحداث ، فهم الأفكار ، والحكم على الأمور ، وحسن التعليل ، والاستنتاج ٠

٨ ـ تقديم المعانى والأخيلة البديعية التى تستهوى الأطفال (الخيال الجمال) ٠

٩ - تقديم الألوان الواقعية الجميلة من مختلف جوانب الحياة والوجود والطبيعة ٠

١٠ - تربية الحاسة الجمالية والذوقية لدى الأطفال مما يجعلهم قادرين على الاستمتاع بشتى مظاهر الجمال فى الكون ، والطبيعة ٠

وعلى الرغم من أهمية هذه الأهداف والغايات لقصص الأطفال الا أن الباحث لاحظ من خلال زياراته لرياض الأطفال فى مدينة أسيوط - مكان عمل الباحث - أن هذه الأهداف غير محققة من خلال البرنامج اليومى فى هذه الرياض ، وكذلك من خلال مناقشاته مع طالبات شعبة الطفولة فى موضوع قصص الأطفال فى مقرر أدب الأطفال وزيارات الطالبات للعديد من الرياض والصور التى نقلت عما يتم بالنسبة لقصص الأطفال ، لكل ذلك كان التفكير فى هذه الدراسة لتقويم الواقع الفعلى لقصص الأطفال فى هـــذه المرحلة الهامة من مراحل نمو الطفل ٠

كذلك من خلال متابعة الباحث لأهم البحوث والدراسات فى هذا الشأن وماتناولته من جوانب مختلفة خاصة بهذا الموضوع ويعد من رواد البحث فى هذا المجال أ٠د٠ حسن شحاته الذى قدم العديد من البحوث والدراسات فى هذا المجال وحصل على جوائز كثيرة عن مؤلفاته فى هذا المجال ، ومـن هذه الدراسات فى هذا المجال (١٠) :

١ - حسن شحاته : القيم التربوية فى قصص الأطفال ٠
٢ - حسن شحاته : اتجاهات قراءة القصص والانقرائية ٠
٣ - حسن شحاته : القصص من وجهة نظر الأطفال ٠
٤ - حسن شحاته : قصص الأطفال ٠
٥ - حسن شحاته : القيم التربوية ، وقصص الألغاز ٠
٦ - هدى برادة ، السيد العزازى ، جابر عبد الحميد : دراســـة تحليلية لقصص الأطفال الشائعة ٠
٧ - كافية رمضان : تقويم قصص الأطفال فى الكويت ٠
٨ - هدى قناوى : دراسة تحليلية لمجلات الأطفال فى مصر ٠
٩ - أحمد عيسى : تقويم قصص الأطفال فى مصر ٠

١٠ - عبد العليم محمد الشهاوى : دور القصة فى تحقيق أهـــداف تربية سن ماقبل المدرسة ٠

١١ - ابراهيم محمد عطا : عوامل التشويق فى قصص أطفال الصف الخامس الابتدائى ٠

ولقد أسهم اطلاع الباحث على معظم هذه البحوث والدراسات فى تزويده بخلفية ثرية عن قصص الأطفال وأهميتها فى المراحل الدراسية المختلفة، ومعايير اختيارها وطرق تقديمها للأطفال ، ودورها فى تنمية القيم التربوية عند الأطفال ، وأسس الكتابة للأطفال ، وعوامل التشويق فى قصص الأطفال ، وقد أفاد الباحث من كل ذلك فى صياغة موضوع البحث واستيفاء جوانبه ، وتحديد أدواته ، وتفسير نتائجه كما أسهم الاطلاع على هذه البحـــــوث والدراسات فى تأكيد أهمية اجراء هذه الدراسة فقد تسهم فى اكمال جانب من الجوانب المختلفة التى تناولتها هذه الدراسات فى تلك المرحلة الهامة من مراحل نمو الأطفال ٠

مشكلة البحث : -

تحددت مشكلة البحث الحالى فى السؤال التالى : -

ما الواقع الفعلى لقصص الأطفال فى مرحلة الروضة (ماقبل المرحلة الابتدائية) ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية : -

١ - ما أهم أهداف قصص الأطفال فى هذه المرحلة ؟
٢ - ما أهم مصادر قصص الأطفال فى هذه المرحلة ؟
٣ - ما أهم القصص التى تقدم للأطفال فى هذه المرحلة ؟ وكيف يتـم اختيارها ؟
٤ - ما أكثر أنواع القصص تفضيلا عند الأطفال ؟
٥ - ما مدى توافر سمات وخصائص القصة الجيدة فيما يقدم للأطفال من قصص ؟
٦ - كيف تتم رواية القصة للأطفال ؟

٧ - ما الدور الذى تقوم به المعلمة فى هذا الشأن ؟ وما دور الطفل ؟

٨ - الى أى مدى تسهم القصص المقدمة للأطفال فى هذه المرحلة فى تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية للطفل فى هذه المرحلة ؟

٩ - ما مدى اسهام القصص المختارة للأطفال فى تحقيق أهداف النمو اللغوى للطفل فى هذه المرحلة ؟

١٠ - ما أهم الوسائل المستخدمة فى تناول القصة وتدريسها للأطفال فى هذه المرحلة ؟

١١ - ما دور القصص المختارة للأطفال فى تنمية الاستعداد القرائى عند الأطفال ؟

١٢ - كيف يتم تقويم مدى تحقيق القصة لأهدافها ؟

الهدف من البحث : -

يهدف البحث الحالى الى تقـــويم الواقع الفعلى لقصص الأطفال فى مرحلة الروضة وتعرف جوانب القوة والضعف فى هذا المجال ، وتقديـم المقترحات فى هذا المجال ٠

أهمية البحث : -

يمكن أن يفيد البحث الحالى فيما يلى : -

١ - تعرف الواقع الفعلى للقصة فى مرحلة ماقبل المرحلة الابتدائية يمكن أن يفيد فى الالتفات الى هذه المرحلة الهامة من قبل القائمين عليهـا والاهتمام بها ٠

٢ - تحديد طرق ومعايير اختيار القصص للأطفال فى هذه المرحلة ٠

٣ - مساعدة معلمات الروضة فى كيفية تناول قصص الأطفال لتحقيق الهدف منها ٠

٤ - توجيه نظر معلمات الروضة الى كيفية تقويم أدائهم فى مجـال أدب الأطفال ٠

٥ - الوقوف على جوانب القوة والضعف فى مجال قصص الأطفال فى هذه المرحلة لامكانية تطوير اختيار وتصنيف وتناول وتقويم القصص للأطفال ٠

٦ - فتح الطريق أمام دراسات أخرى فى هذا المجال ٠

مصطلحات البحث : -

قصص الأطفال : هى مجموعة من الحكايات التى تعتمد على الوقائع والأحداث ، والحبكة القصصية ، والأشخاص ، والخط الدرامى ، والعقدة ولها زمان ومكان وتهدف الى التعليم والتثقيف ، والامتاع والتسلية ٠

مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية : يقصد بها المرحلة التى تسبق دخول الأطفال الى الدراسة فى الصف الأول من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى وقد حددت فى البحث الحالى بالفترة من ٤ سنوات وحتى قبل السادسة (سن دخول المدرسة) ٠

التقويم : يقصد بالتقويم فى هذه الدراسة الحكم على مدى تحقيق قصص الأطفال لأهدافها المنشودة فى مرحلة ماقبل المدرسة (أى التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهارته وميوله واتجاهاته ، وتمكينه من المبادىء الأولى للتربية الصحية والذهنية والأخلاقية ، والدينية والاجتماعية والجمالية بصورة متكاملة وكذلك اعداده فى المرحلة الأخيرة من مراحل الرياض لدخول المدرسة الابتدائية بتدريبه على القراءة والحساب) ٠

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالى على : -

١ - قصص الأطفال التى تقدم للأطفال فى الروضة فى المرحلة العمرية من ٤ الى ٦ سنوات ٠ (مرحلة ماقبل دخول الأطفال للمرحلة الابتدائية) ٠

٢ - جميع الروضات الحكومية الموجودة بمحافظة أسيوط وجميع المدن والقرى التابعة لها ٠

منهج البحث :

يستخدم البحث الحالى المنهج الوصفى الذى يقوم على تعرف الواقع الفعلى لقصص الأطفال وطرق اختيارها وتناولها ، وأهدافها ، ومصادرها، وأنواعها ومدى اسهامها فى تحقيق مطالب النمو فى هذه المرحلة ، وطرق التقويم المستخدمة فى تحقيق القصص لأهدافها الى غير ذلك من العوامل المختلفة فى هذا الشأن التى تتعلق بالطفل فى هذه المرحلة ٠

خطوات البحث :

يسير هذا البحث فى الخطوات التالية : -

١ - مسح الكتب والبحوث والدراسات السابقة فى مجال الطفولة وقصص الأطفال فى مرحلة ماقبل المدرسة بهدف : -

- اعداد بطاقة الملاحظة والمقابلة لتقويم قصص الأطفال فى مرحلة ماقبل المرحلة الابتدائية ، مع التأكد من صلاحيتها للهدف الذى أعدت لـه.

- الاستفادة من اجراءات هذه الدراسة والبحوث السابقة ونتائجها فى اعداد أدوات الدراسة الحالية وتفسير نتائجها .

٢ - اعداد معيار للحكم على قصص الأطفال فى مرحلة ماقبل المرحلة الابتدائية وعرض نتائج الملاحظة والمقابلة لواقع قصص الأطفال فى الروضة على هذا المعيار وتعرف جوانب القوة والضعف مع التأكد من صدقه وثباته .

٣ - التوصل للنتائج وتفسيرها ومناقشتها ، وتقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لتطبيقها .

أدوات البحث واجراءاته

يتناول الجزء الحالى عرضا ووصفا لصيغة البحث ، والمعايير التى روعيت فى اختيارها ، وتوضيحا لاجراءات اعداد بطاقة الملاحظة والمقابلة، واعداد معيار الحكم على قصص الأطفال فى مرحلة ماقبل المرحلة الابتدائية ويمكن تناول هذه الخطوات على النحو التالى : -

أولا : عينة البحث واجراءاته : -

يهدف هذا البحث الى تقويم قصص الأطفال فى المؤسسات التربوية فيما قبل المرحلة الابتدائية ، لذلك تم تطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة والمقابلة) فى ٦٤ روضة تمثل ٨٥٪ من مجموع رياض الأطفال فى نطاق محافظة أسيوط تقريبا بلغ عدد الفصول التى تم تقويم قصص الأطفال التى تقدم فيها فى هذه الرياض ١٢٤ فصلا يمثلون الأطفال من سن ٤ - ٦ سنوات فى هذه المرحلة ، وبلغ عدد الأطفال الذين تمت ملاحظتهم ٣٨٢٥ طفلا من البنين والبنات . وقد تم الحصول على ٣٣٠ استمارة ملاحظة

ومقابلة بعد استبعاد الاستمارات التى لم تستوف الشروط الصحيحة كنقص بعض الاجابات عن الأسئلة ، أو الاختلاف بين الملاحظين ، فقد تم توزيع الملاحظة على طالبات قسم تربية الطفل كل حسب موطنها السكنى بحيث يكون فى كل روضة طالبتان أو أكثر حسب ظروف الموطن وبحيث لاتقل زيارات الروضة عن مرتين قبل تحرير الاجابات عن أسئلة الاستمارة ، واجراء المقابلات مع معلمات الروضة · وقد سبق التطبيق اجراء تدريب للطالبات على كيفية اجراء المقابلة ، وتسجيل الملاحظة ، والاجابة عن أسئلة الاستمارة والرد على استفساراتهن فى هذا الشأن · بعد ذلك تم جمع الاستمارات وتفريغها ومن ثم تحليل الاجابات التى تضمنتها واستخدامها فى الاجابة عن أسئلة البحث وعرض هذه النتائج على معيار قصص الأطفال الذى تم اعداده لهذا الغرض ·

معيار قصص الأطفال : -

تهدف عملية الملاحظة والمقابلة للتعرف على الواقع الفعلى لقصص الأطفال فى مرحلة ماقبل المرحلة الابتدائية ، واصدار الحكم عليها فى ضوء معيار تم تصميمه لهذا الغرض ·

وقد تم اعداد هذا المعيار من خلال مراجعة العديد من المصادر فى هذا الشأن مظاهر النمو المختلفة لطفل ماقبل المدرسة (على خضر ، ١٩٨٨) ، (وفاء يوسف الخطيب ١٩٨٨) وأسس اختيار القصص المناسبة للأطفال (على مدكور وطبيعة أدب الأطفال (هدى قناوى ١٩٩٠) ، وطرق تناول القصة للأطفال (عبد العزيز عبد المجيد ١٩٧٦) ، وأنواع القصص ومصادرها ، وطرق روايتها للأطفال ، (فتحى يونس ، ومحمود الناقة ، ورشدى طعيمة ، ١٩٨٨) ·

كذلك اطلع الباحث على مجموعة من المعايير التى أعدت فى مجال قصص الأطفال فى مراحل أخرى وطرق ومصادر اعدادها للاسترشاد بها فى هذا الشأن (حسن شحاته ١٩٩١) ، (كافية رمضان ١٩٨٨) ·

وقد تم اشتقاق مجموعة من المفردات من المحاور السابقة تكونت من سبعة عشر عبارة يتم تقويم نتائج الملاحظة والمقابلة فى ضوئها على النحو التالى : -

- الوقت المخصص للقصة فى البرنامج اليومى للروضة ، ومصادر القصص المختارة وطرق اختيار القصص ، أنواع القصص المختارة ، أهم أهداف القصص المختارة ، الأنماط السلوكية التى تحققها القصة ، شخصيات القصة ، أنواع القصص التى يفضلها الأطفال ، الخصائص اللغوية فى القصة، السمات الفنية الأدبية لفن القصة ، دور كل من المعلمة والطفل فى رواية القصة القصة ودورها فى اشباع حاجات الطفل وميوله فى مرحلة ماقبل المدرسة ، دور القصة فى تنمية لغة الطفل ، دور القصة فى تعليم الطفل ، مدى استخدام الوسائل التعليمية عند تناول القصة ، دور القصة فى تنمية الاستعداد القرائى عند الأطفال ، أساليب التقويم المستخدمة لتعرف مدى تحقيق القصة لأهدافها .

وقد تم وضع هذه العبارات فى قائمة عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين (*) فى مجالات علم نفس الطفل ، وأدب الأطفال ، وتربية الطفل، والعاملين فى مجال رياض الأطفال لتعرف آرائهم حولها ومدى مناسبتها فى تقويم قصص الأطفال فى هذه المرحلة ، وصلاحيتها كمعيار فى هذا المجال ، والافادة من آرائهم ومقترحاتهم فى تعديل بعض المفردات ، وصياغة بعضها الآخر .

وقد اعتمد الباحث على صدق المحكمين فى التأكد من صدق المعيار وذلك بمناقشته مع مجموعة المحكمين الذين أجتمعت آراؤهم على سلامة المعيار ومناسبته لتقويم قصص الأطفال فى هذه المرحلة . وللتأكد من ثبات المعيار فقد تم حساب معاملات الثبات الداخلية بين الباحث وزميله متخصصة فى طرق تدريس اللغة العربية ولها دراسات فى مجال الطفولة (**) بعد تعريفها بهدف البحث واجراءاته وطلب منها استخدام المعيار فى تقويم قصص الأطفال كما وردت نتائجها بعد رصدها من بطاقات الملاحظة والمقابلة وباستخدام معادلة سيرتونك (Sirotnik) التالية :

$$\text{ر} = \frac{\text{الاتفاق بين الملاحظين (أ ، ب)}}{\text{الاتفاق بين الملاحظين (أ ، ب) + (الاختلاف بين الملاحظين (أ ، ب)}}$$

(*) أنظر ملحق (٢) أسماء المحكمين وصفاتهم .

(**) د. هناء أبو ضيف مرز - مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بقسم المناهج بأسيوط .

وقد وجد أن معامل الثبات ٨٨ر وهو معامل ثبات عال يمكن الاطمئنان اليه . ويشير الى صلاحية المعيار للاستخدام فى غرضه .

نتائج البحث وتفسيرها :

فيما يلى عرض لأهم نتائج البحث فى ضوء مكونات معيار تقويم قصص الأطفال فى مرحلة ماقبل المدرسة ، وتفسيرها ومناقشتها فى ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة فى هذا المجال ، وفى ضوء خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم وميولهم فى هذه المرحلة ، وأهداف القصة ، وفى هذا اجابة عن أسئلة البحث الحالى التى سبقت الاشارة اليها : -

الوقت المخصص للقصة فى البرنامج اليومى للروضة :

يقصد بالوقت المخصص للقصة فى البرنامج اليومى للروضة ، تحديد الروضة لزمن معين ضمن اليوم الدراسى أم هى متروكة للمعلمة متى شاءت أن تقدم حكاية للأطفال قدمتها وجاءت النتائج فى هذا الجانب على النحو التالى : -

- أجابت ٣٢٠ ملاحظة من ٣٣٠ بنسبة ٩٦ر٩٪ بأن البرنامج اليومى للروضة يتضمن وقتا محددا للقصة فى البرنامج اليومى ، وهذا يشير الى اهتمام بقصص الأطفال فى هذه المرحلة ، وادراك لدورها وأهميتها بالنسبة لطفل هذه المرحلة .

مصادر القصص المختارة وكيف يتم اختيارها ؟ : -

يقصد بمصادر القصص المختارة هل تختار المعلمة هذه القصص ، أم يحكيها الأطفال أم تختار من مكتبة المدرسة ، أم يحضرها الأطفال معهم أم ماذا ؟

وقد أشارت نتائج المقابلة والملاحظة الى أن مصادر القصص فى الروضة كان ترتيبها على النحو التالى : -

- مكتبة الروضة ٦٠ر٦٪ وقصص تختارها المعلمة وتحكيها للأطفال ٤٥ر٥٪ ، وأما القصص التى يأتى بها الأطفال فتصل نسبتها ٩٤ر٣٪ يليها قصص تختار من دليل قصص الأطفال ٧ر٢٪ القصص المأخوذة من مجلات

الأطفال ١٢ر٢٪ ، ومن الاذاعتين المسموعة والمرئيـــة ٨ر١٪ ، والقصص المأخوذة من الكتب المدرسية ٩ر٪ أما الكتب والمجلات فتصل نسبتها ٦ر٪ ٠

ويلاحظ من النتائج السابقة أن دور مكتبة الروضة كمصدر لقصص الأطفال فى هذه المرحلة يمثل الصدارة ويؤكد ذلك ما أشارت اليه الملاحظات من أن مكتبات الرياض بها بعض القصص الخاصة بالأطفال الا أن الملاحظ أن بعض هذه القصص لم يتم اختياره بعناية لذلك لايناسب أطفال هـــذه المرحلة كما أن الاعتماد عليها كمصدر أساسى يجعل من حكاياتها أمـــرا مكرورا معادا للأطفال ٠

وتأتى المعلمة فى المرتبة الثانية بالنسبة لمصادر القصص وان كانت نسبة القصص التى ترويها المعلمة للأطفال محدودة بالقياس لما يختار من المكتبة ويأتى دور المصادر الأخرى ضئيلا فى نسبته مما يشير الى افتقار الاهتمام بهذه المرحلة الهامة فى حياة الطفل وقلة الأساليب المتبعة فى تشجيع الأطفال على الاستماع والمشاهدة والرواية ، وهذه النتائج بالنسبة لمصادر القصص تخالف ما أشارت اليه نتائج دراسة حسن شحاته عن القصص من وجهة نظر الأطفال حيث أشارت النتائج عن مصادر القصص التى حكاها الأطفال فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية الى تصدر الاذاعتين المسموعة والمرئية للمصادر يليها الأخ والأخت ثم الأم والخالة ثم المدرســة وأخيرا الجدة وقد عزى ذلك الى انشغال الأب والأم بالعمل خارج المنزل وعدم الاهتمام بمجالسة الأطفال وكذلك لبعد الجـــدات عن الأسر كنتيجة طبيعية لسمات العصر الحالى ٠

أهم القصص التى تقدم للأطفال فى هذه المرحلة : -

لمعرفة أهم قنواع القصص التى تقدم للأطفال فى هذه المرحلة فقد تـم رصد أسماء القصص التى سجلت فى استمارات الملاحظة والمقابلة وتصنيفها حسب ما ورد وكانت أنواعها على النحو التالى : -

بلغت عدد القصص المسجلة فى استمارات المقابلة والملاحظة ١٠٠٣ قصة موزعة كما يلى : -

- القصص الخيالية تأتى فى المقدمة بنصيب وافر بصورة واضحـــة

٩٨٤ قصة بنسبة ١ر٩٨٪ حيث اتضح أن القصص المقدمة منها ، الفـــأر المغرور ، والثعلب والفأر البطة الطيبة ، الأقزام السبعة ، عقلة الاصبع ، البطة كركر ، الحمار الطماع ٠٠٠ الخ ٠

ـ ثم يأتى القصص الدينى ولكن بفارق كبير جدا حيث تمثل نســـبته ٠٥٩ر٪ وكانت أهم القصص فى هذا المجال الله معك الله يراك ، محمـــد الصادق ، محمد الأمين ، حق الوالدين ، عصا موسى ٠

ـ أما القصص الواقعية فتحتل نفس نسبة القصص الدينى ٠٥٩ر٪ ومن أهم مايقدم للأطفال فى هذا المجال ، الصديق الشجاع ، الأصدقاء الأربعة ، الرجل البخيل ، حبة القمح ٠

ـ ثم يأتى القصص البوليسى بنسبة ضئيلة أيضا حيث بلغت نســـبته ٠٢٩ر٪ وكان كل ماسجل من قصص فى هذا المجال هو الشاطر حســـن ، الترزى الشجاع ، زحلف الشجاع ، الصديق الشجاع ٠ ويـأتى فى ذيـــل القائمة قصص المعلومات العلمية بنسبة ٠٢٩ر٪ ، وكانت هذه القصص قطعة السكر ، الكتكوت ٠

وتشير النتائج السابقة فى هذا المجال الى تصدر القصص الخيـــالى بصورة واضحة لأنواع القصص التى تقدم للأطفال ، وعلى الرغم من أن بعض الدراسات تشير الى أن هذه المرحلة يكون خيال الطفل حادا ، وأن كان محدودا بما فى بيئته المحيطة به ، وقوة الخيال هذه تجعله يتخيل الكرســـى قطارا ، والعصى حيوانا ، والوسادة كائنا حيا يتبادل معه الأحاديث ٠٠٠ وهذا النوع من (خيال التوهم) هو الذى يجعل الطفل فى هذه المرحلة يتقبل بشغف القصص والتمثيليات التى تتكلم فيها الحيوانات ، والطيور ، ويتحدث فيها الجماد ٠٠ بالاضافة الى شغفه بالقصص الخرافية ، والخيالية (١١) ٠

الا أننا يجب ألا نبالغ فى هذا الأمر حتى لانغرق الطفل فى خيالات ، ونبعده عن الواقع من حوله ، كما يجب التأكد من خلو هذه القصص مـــن الحوادث المفزعة ، والأحداث المخيفة للأطفال ، بحيث تتضمن قسطا وافرا من الحقائق المتصلة بالطبيعة الانسانية وسبل الحياة ، فمن الممكن بلباقة أن نربط هذه القصص بواقع الحياة من غير أن نفسد على الطفل استمتاعه بخيـــال الطفولة الجميل ، وما فيه من تسلية ومرح وفكاهة ٠

كما نلاحظ أن الأنواع الأخرى من القصص لم تنل حظها على أهميتها وضرورتها للطفل فى هذه المرحلة الهامة فى تكوين شخصيته مثل القصص الدينى الذى كان نصيبه ضئيلا ومحدودا مع ضرورته فى عملية التكوين الخلقى والبناء القيمى الروحى كجزء من تكوين الطفل فى هذه المرحلة ، كذلك كانت القصص الواقعية التى تتناول البيئة وواقع الحياة من حول الطفل أيضا محدودة ، أما قصص المغامرات ، وقصص المعلومات فقد كانت أيضا محدودة للغاية على الرغم من أن هذه المرحلة تشهد نموا فى قدرات الطفل العقلية ومهاراته اللغوية وبالتالى يمكنه الادراك والفهم والتعلم ، وتقبل المعلومات التى تناسب تفكيره ، لذلك نرى أن هناك قصورا واضحا فى هذا الجانب من قصص الأطفال فى هذه المرحلة ، وربما يعود ذلك الى الاعتقاد السائد بأن الطفل فى هذه المرحلة يحب الخيال ، أو لأن اختيار القصص للأطفال لايخضع لمعايير علمية مقننة وفق حاجات الأطفال وميولهم ومرحلة النمو الخاصة بهم .

أهم أهداف اختيار القصص المختارة :

للتعرف على أهداف اختيار القصص التى تقدم للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ومن خلال المشاهدات تم رصد أهم الأهداف وتصنيفها ، ومن ثم عرضها على الأهداف التى تضمنها المعيار وكانت النتائج على النحو التالى : -

جاءت الأهداف السلوكية بمعنى اكساب الأطفال سلوكيات مرغوب فيها من خلال القصص فى مقدمة الأهداف التى ذكرت بنسبة ٥ر٥٢٪ ، بينما احتلت الأهداف التعليمية المرتبة الثانية بنسبة ٨ر١٧٪ ثم تليها الأهداف اللغوية ٤ر١١٪ أما أهداف التسلية وقضاء وقت الأطفال ، فقد جاءت فى المركز الرابع بنسبة ٩٥ر٤٪ أما أهداف تزويد الأطفال بالمعلومات والحقائق فقد بلغت نسبتها ٨ر٣٪ ، كذلك بلغت نسبة الأهداف الوجدانية التى تتعلق بالتذوق والاستمتاع بالجمال ٥ر٣٪ ، وجاءت أهداف تنمية مواهب الأطفال فى ذيل القائمة بنسبة لاتكاد تذكر ٢٩ر٪ ، وباستعراض النتائج السابقة نلاحظ أن الأهداف التى ذكرت من قبل المعلمات وتلك التى لوحظت لم تتضمن جوانب كثيرة هامة بالنسبة لأهداف القصة فى هذه المرحلة مثل اتاحة الفرصة

للأطفال للتعرف على بعض المشكلات الاجتماعية وتعرف كيفية حلها ، وكذلك تنمية التفكير الابداعى ، والتفكير الناقد ، والابتكار ، وخطوات التفكير العلمى من استقراء النتائج والمقدمات التى يبنى عليها اتخاذ القرار بالصورة التى تناسب مستوى الأطفال فى هذه المرحلة ، كما نلاحظ أيضا أن الاهتمام بالجانب السلوكى واضح فى أهداف اختيار القصص وهو جانب ايجابى فتعديل السلوك وتوجيه الأطفال الى السلوك القويم هدف هام ، ولكن تظل هذه الأهداف فى اطار العرض النظرى كما أشارت الى ذلك بطاقات الملاحظة دون أن تعطى النماذج الواقعية للأطفال ليسهل عليهم تعرفها ومحاكاتها ، أما الأهداف التعليمية والتى تتعلق باستخدام القصص فى تعليم الأطفال واكسابهم بعض المهارات المعرفية فقد كان فى المرتبة الثانية لكل بنسبة أقل بكثير من الهدف الأول على الرغم من أهميته فى هذه المرحلة التى يعد فيها الطفل لدخوله للمرحلةالابتدائية وهى أخصب فترات التعلم ، أما الهدف اللغوى واكتساب المفردات الجديدة ، وتنمية الثروة اللغوية فقد كانت نسبتها محدودة أيضا على الرغم من أن أهداف النمو اللغوى من أهم أهداف هذه المرحلة كما أن للنمو اللغوى فى هذه المرحلة قيمة كبيرة فى التعبير عن النفس والتوافق الشخصى والاجتماعى والنمو العقلى ، وأن التعبير اللغوى فى هذه المرحلة يتجه نحو الوضوح ودقة التعبير والفهم وتحسن النطق ، ويتميز النمو اللغوى بالسرعة تحصيلا وفهما وكل ذلك يجب أن يدفعنا للاهتمام بهذا الجانب عند الطفل فى هذه المرحلة ، وتعليم الطفل استخدام الأساليب اللغوية وتوظيفها فى تنمية ثروته اللغوية ، كذلك جاءت نسبة أهداف التسلية وقضاء الوقت محدودة بصورة واضحة ، وكان يمكن أن تستثمر هذه الأهداف فى خدمة الجانب الوجدانى الذى جاءت نسبته محدودة أيضا على الرغم من أهميته وضرورته للتربية الجمالية والتذوقية للأطفال فى هذه المرحلة ، أما الأهداف التى تتعلق بتزويد الطفل بالمعلومات والحقائق فقد جاءت فى مرتبة متأخرة مع حاجة الطفل اليها لتوسيع دائرته الثقافية ، وتمكينه من فهم الحياة من حوله وتوظيف المعلومات فى المواقف المختلفة ، أما أهداف تنمية مواهب الأطفال فقد جاءت محدودة للغاية مع أن هذا الجانب أساسى فى تكوين شخصية الطفل وتنمية جوانبها المتعددة وتبنى المواهب المبكرة للأطفال وتشجيعهم على الابتكار والابداع . أما الأهداف الخاصة بالقيم والاتجاهات الخلقية الروحية فلم تشر اليها معلمات الروضة وربما لتصورهن أنها متضمنة فى الجانب

السلوكى ، لكن هذا الجانب الهام له أهدافه التى يجب أن نحرص عليها ، ففى هذا حرص على ربط الأطفال بالقيم والتقاليد والتعاليم الروحية ٠

أهم الأنماط السلوكية التى تحققها القصة :

لقد جاء هذا المعيار تفصيلا لجانب متضمن فى المعيار السابق وهو الأهداف السلوكية للتعرف على أهم نماذج الأنماط السلوكية التى تتضمنها هذه الأهداف وذلك بتسجيل الملاحظات ونتائج المقابلة وتحليلها وتصنيفها وقد جاءت النتائج على النحو التالى : -

- جاءت السلوكيات الاجتماعية فى مقدمة أنواع السلوك التى تسعى قصص الأطفال فى هذه المرحلة لتحقيقها ، فقد بلغت النسبة ٤٧ر٦٪ ، وجاء بعدها فى الترتيب السلوك الخلقى والدينى بنسبة ٢٨ر٦٪ ، أما السلوك اللغوى فقد احتل المركز الثالث بنسبة ١٩ر٠٤٪ ثم جاء السلوك الابتكارى فى ذيل القائمة بنسبة ٤ر٨٪ ٠

وعند تأمل النتائج السابقة نجد أن السلوك الاجتماعى وربط الطفل بالعادات والتقاليد والأعراف وغيرها من السلوكيات الاجتماعية يتصدر قائمة السلوكيات ، ولكن يأتى هذا الأمر فى ضوء الأهداف السلوكية حيث لم تكن الأهداف الاجتماعية ضمن الأهداف التى حددت فى المعيار السابق ، كما أن أهداف الجانب الخلقى والروحى جاءت أيضا متضمنة فى الأهداف السلوكية كما سبقت الاشارة لذلك ، وقد جاءت أهداف السلوك اللغوى محدودة بالرغم من أن هذه الفترة تشهد - كما أسلفنا القول - نموا مطردا فى مهارات الأداء اللغوى عند الطفل فى هذه المرحلة، وتظل أيضا أهداف السلوك الابتكارى محدودة وربما يشير ذلك الى عدم ادراك معلمات الروضة لأهمية هذا الجانب عند الطفل والحرص على تنميته ٠

شخصيات القصة :

جاء هذا المعيار للتعرف على أهم الشخصيات السائدة فى القصص التى تقدم للأطفال وأهم الخصائص التى تميز شخصيات القصص التى تقدم

الى الأطفال فى هذه المرحلة ولمعرفة ذلك تم تحليل نتائج المقابلة والمشاهدة وكانت نتائج هذا المعيار على النحو التالى :

- شخصيات القصص التى تدور حولها قصص الأطفال فى هـــذه المرحلة يسيطر عليها الحيوان بنسبة ٦٢٪ والانسان بنسبة ١٩٪ والمزاوجة بين الاثنين بنسبة ١٦٪ ٠

أما خصائص الشخصيات فى القصة فكانت فى مجملها من الشخصيات المسطحة أو التى تسمى الشخصية الجاهزة أى الشخصية ذات البعد الواحد، أو هى الشخصية التى نجد لها فى القصة دائما طابعا واحدا ، وعندما تظهر فى القصة تكون مكتملة ، لاينتابها تغيير بالنمو فى مختلف مراحل العرض القصصى ، وبهذا يمكن أن نعبر عنها بجملة واحدة تحكم تصرفاتها وتعبر عنها فى مختلف مواقف القصة ٠

كذلك تنوعت الشخصيات بين الوضوح - بمعنى رسم الشخصـــيات بعناية مع التركيز على الجوانب المحسوسة الملموسة المرئية بما يتفق مع أسلوب الطفل فى التفكير الحى - وبين الغموض الذى لايتيح للطفل التعرف على الشخصيات بصورتها المجسمة وخصائصها المادية فى مخيلة الطفل ٠ كذلك لوحظ أن هناك تداخلا بين الشخصيات فى بعض صفاتها وخصائصها مما يؤدى الى تداخل فى مخيلة الطفل وقد تبين ذلك من تساؤلات الأطفال واستفساراتهم ٠ ولذلك يحسن أن تتعرف المعلمة على القصة قبل تقديمها للأطفال للتأكد من مراعاة بعض معايير الوضوح والتوازن والتشويق بحيث تأتى مناسبة للأطفال فى هذه المرحلة ٠

أنواع القصص مرتبة حسب تفضيلات الأطفال :

ويقصد بهذا المعيار ترتيب أنواع القصص حسب تفضيل الأطفال لها وقد تم رصد هذه القصص حسب رغبات الأطفال وميولهم وكانت النتائج على النحو التالى : -

يميل الأطفال الى القصص الخيالى بشكل واضح فقد بلغت نســـبة القصص التـــى تعتمد على الخيـــال ٥ر٦١٪ ، وتـــأتى قصص المغامرات فى المرتبـــة الثانية بنسبة ٥ر٢٠٪ ، أما القصص التى تتناول الرحلات فقد بلغت

نسبتها ٥ر١١٪ أما القصص التى تتناول الموضوعات الدينية فقد جاءت فى المرتبة الأخيرة بالنسبة لتفضيلات الأطفال بنسبة ٥ر٦٪ ٠

وبتأمل النتائج السابقة نلاحظ أن الأطفال يميلون بصورة واضحة الى القصص الخيالى وهذا يتوافق الى حد كبير مع هذه المرحلة العمرية التى تشير كثير من الدراسات أنها مرحلة الميل الى الخيال عند الطفل والتى سبق الحديث عنها عند تناول أنواع القصص التى يميل اليها الأطفال ، لكننا يجب أن نلاحظ ألا يستغرق الطفل فى الخيال والأوهام بصورة تسلمه الى هذه الأوهام ، ولكن يجب أن تكون هذه المرحلة تمهيدية ينتقل من خلالها الى فهم البيئة ، واستيعاب مكوناتها وهذا يتطلب مهارة فى اختيار هذه القصص ومعالجتها ، ثم تأتى قصص المغامرات فى المرتبة الثانية لما تتميز به من الاثارة والتشويق والواقعية وكلها خصائص تجذب اهتمام الأطفال ويحبونها لذلك يجب أن نعنى بهذا الجانب من القصص تلبية لرغبات الأطفال واشباعا لحاجاتهم فى هذا الجانب وتأتى قصص الرحلات وهى قريبة من النوع السابق الخاص بالمغامرات وهى بما تحويه من قصص المخاطرة والشجاعة ، والاطلاع على أماكن جديدة كلها عناصر تجعل من هذا اللون القصصى لونا محببا للأطفال فى هذه المرحلة ، وتأتى القصص الدينية فى المرحلة الأخيرة من تفضيلات الأطفال وربما يأتى ذلك نتيجة أن هذا الجانب يتلقى فيه الطفل اشباعا بصورة واضحة من خلال مصادر مختلفة فى الأسرة والمؤسسات التربوية الأخرى لذلك جاءت هذه القصص فى مرحلة متأخرة وربما يحتاج الأمر الى التأكيد على ضرورة تناول القصص الواقعية التى تتناول واقع حياة الطفل وبيئته ، والقصص التعليمية ، كذلك يجب أن يراعى عند اختيار القصص الدينى أن تكون بطريق غير مباشر حتى يكون تأثيرها فى الطفل أكبر وتجاوب الطفل معها أسرع ٠

لغة القصة :

ويقصد بها مجموعة الخصائص اللغوية التى تتعلق بالقصص المقدمة للأطفال كما تمت ملاحظتها وكذلك اللغة التى تؤدى بها القصة من قبل المعلمة ، ومن خلال آراء الأطفال والمعلمات جاءت النتائج على النحو التالى : -

- أشارت النتائج الى أن لغة القصص كانت سهلة ومفهومة بالنسبة للطفل بنسبة ٥ر٦٢٪ ، كما أن اللغة العامية فى الآداء جاءت أيضا بنسبة ٥ر٦٢٪ وأن اللغة الفصحى ممزوجة بالعامية فى الآداء بنسبة ٥ر٢٣٪ ، وأن القصص كانت معانيها واضحة بنسبة ٥ر٩٪ ، أما مناسبة القصة مع خيال الطفل فى لغتها فكانت نسبتها ٤٪ وجاءت خاصية تسلسل الأحداث فى القصص بنسبة ضئيلة ٥٠ر٪ ٠

والملاحظ فى هذه النتائج أن اللغة لابد وأن تخدم هدف القصة وتناسب الأحداث التى تعالجها ، فمعيار السهولة والصعوبة معيار نسبى ، وانما قدرة الكاتب على أن يصل الى الطفل بصورة تؤثر فيه وتشوقه مع البعد عن التعقيد وتشابك الحوادث التى يمكن أن يتيه فى خضمها الطفل ، فيجب أن يتيسر للطفل متابعة القصة واستيعابها بمعنى أن تستخدم لغة فنية مناسبة ، وفى ضوء ذلك فان الأمر فى سرد القصص وتناولها يجب أن يخدم اهتمامات الطفل ، وكما يشير أحد الخبرّاء (١٢) ان عبارة القصة يجب أن تكون سهلة ومتسقة مع الأفكار وتسلسل الحوادث كلما كانت القصة جيدة ، أما اذا كان الأسلوب صعبا فان السامع يفقد الرغبة فى تتبع الأحداث ، وبذلك تضيع المتعة والفائدة ، لذلك فمن الواجب أن تسرد المعلمة القصة بأسلوب مفهوم ، أقرب ما يكون الى اللغة العربية الفصحى من غير أن تفوت على السامع تتبع أحداث القصة ، وعلى هذا يجب أن تلتفت المعلمات الى طريقة السرد فى القصة بالنسبة للطفل بحيث تأتى ملائمة لخيال الطفل وتعطيه صورة صادقة لذلك ، والتخفيف من اللهجة العامية وابدالها باللغة الفصحى المضبوطة لتعويد أذن الطفل على الاستماع للغة الفصيحة السهلة اليسيرة التى لاتختلف عن العامية الا فى طريقة الضبط وبالتالى يكون من السهل على الطفل فهمها ومتابعتها ، وحتى يقلدها الطفل بصورة مربية ٠

توافر السمات الفنية فى القصة : -

جاء هذا المعيار لتعرف مدى توافر السمات الفنية فى القصص المقدمة للأطفال فى هذه المرحلة من المقدمة ، والموضوع والحبكة الفنية والشخصيات والعقدة والحل وزمان القصة ٠ ومع تأمل النتائج التى تم رصدها فى هذا الجانب يتبين لنا أن توافر السمات الفنية فى قصص الأطفال فى هذه المرحلة

كان بنسبة ٦ر٤٨٪ وعند مدى توافر مقدمات للقصص فقد كانت النسبة ٥ر٣٦٪ وعن مدى وضوح الزمان والمكان من خلال سياق القصص فقد بلغت النسبة ٢ر٥١٪ ، أما توافر العقدة فى القصص فقد بلغت ٦ر٣٢٪ ، وللاجابة عن سؤال هل للقصة نهاية منطقية فقد كانت النسبة ٢ر٣٠٪ ، أما ان كانت هذه النهاية سعيدة أم غير سعيدة ، فقد كانت نسبة النهاية السعيدة ٧ر٢٨٪ ، أما النهايات غير السعيدة ٦ر١١٪ ، أما مناسبة الموضوع للأطفال ولموضوع القصة فقد كانت النسبة ٨ر٩٪ وتشير النتائج السابقة الى أن السمات الفنية الخاصة بقصص الأطفال فى هذه المرحلة لم تصل الى المستوى المطلوب لأن توافر العناصر الفنية للقصة التى تقدم للطفل بجانب أنها تحقق عناصر التشويق والجذب للطفل فانها تساعد فى تحقيق أهداف القصة عند الطفل ، وعلى هذا فمن الضرورى أن تراعى هذه المعايير عند اختيار القصص المقدمة للأطفال ، وأن تدرب المعلمة على هذه الجوانب وأن تكون على علم تام بالخصائص والسمات الفنية للقصة للتأكد من مدى توافرها فى قصص الأطفال ٠

دور كل من المعلمة والطفل فى رواية القصة :

ولتعرف الدور الذى تقوم به المعلمة فى رواية القصة فى الواقع ، وكذلك الدور الذى يقوم به الأطفال فى هذا الجانب فقد تم رصد الملاحظات فى هذا الجانب واحصائها وجاءت النتائج على النحو التالى : -

تنفرد المعلمة برواية القصة للأطفال بنسبة ٤ر٧٢٪ ، ويتولى الأطفال رواية القصص بنسبة ٧ر٣٢٪ يقوم الأطفال بتمثيل القصص بنسبة ٦ر٢٨٪ يتم أداء الأطفال للأدوار التمثيلية للقصة بصورة منتظمة بنسبة ٦ر١٣٪ يسبق عملية الآداء التمثيلى للقصة من قبل الأطفال تدريب على هذا الآداء بنسبة ٧ر٩٪ ٠

وتشير النتائج السابقة الى استئثار المعلمة بالنصيب الأكبر فى رواية القصة بالنسبة للأطفال أما دور الأطفال فى رواية القصص بأنفسهم فيأتى بعدها فى الترتيب وربما جاء ذلك نتيجة قلة الحصيلة اللغوية والقدرة على السرد عند الطفل فى هذه المرحلة الأمر الذى لايمكنه من رواية القصة بالصورة المناسبة ، أما عن تمثيل الأطفال للقصص والتدريب على ذلك من

قبل المعلمة مع أهميته للطفل فى هذه المرحلة ودوره فى النمو اللغـــوى ، والارتقاء بلغة الطفل والمواجهة وحسن الآداء ، واكتساب مهارات الالقاء والآداء المعبر واشباع الرغبات والتقمص ، وتوسيع الخيال الا أن نســبته بالقياس لقيام المعلمة بالسرد تعد محدودة مع أهميته فكما نعلم فان اللعــب التخيلى أو التمثيلى من أهم أنواع اللعب وأكثرها تأثيرا على النمو اللغــوى عند الأطفال فالطفل يستخدم اللعب التمثيلى لفهم سلوك الكبار وتقليده ، وغالبا ما يستخدم اللغة فى التعبير عن هذا الدور الذى يود أن يكونه (١٣)٠

هذا بالاضافة الى أن الدور المحدود للطفل فى هذا الجانب مع المعلم بأن الحركة والنشاط أمر طبيعى وضرورى للطفل فى هذه المرحلة ، لذلك فيجب أن تدرب المعلمات الأطفال على كيفية المشاركة فى آداء القصص وتمثيلهــا والتخلى عن القيام بسرد القصة بصورة مباشرة للطفل فقط لأهمية مشاركة الطفل فى اشباع رغباته وتنمية لغته وبناء شخصيته ٠

دور القصص فى اشباع حاجات الطفل وميوله فى مرحلة ماقبل المدرسة :

جاء هذا المعيار لتعرف مدى اسهام قصص الأطفال فى اشباع حاجات الطفل فى مرحلة ماقبل المدرسة وذلك من خلال المقابلة الشخصية مع الأطفال وملاحظتهم وكذلك من خلال الحوار مع المعلمات فى هذه المرحلة ومن خــلال فحص القصص المقدمة للأطفال وقد جاءت النتائج على النحو التالى : -

أشارت النتائج الى أن ٧٦٪ من معلمات الروضة لايدركن بصــورة واضحة أهم حاجات الأطفال وميولهم فى هذه المرحلة ومن ثم فان هذا الأمر يعد عائقا كبيرا فى سبيل تلبية هذه الحاجات والميول واختيار ما يلبيهــا وينميها عند الطفل من أدب وبصفة خاصة القصص المقدمة لهم للتعرف على مدى اسهامها فى تلبية حاجات الطفل فجاء الأمر على الصورة التالية : -

١ - الحاجة الى التقبل (بمعنى أن يتقبل الطفل غيره ويتقبله الآخرون) وقد بلغت النسبة (٦ر٤٣٪) ٠

٢ - الحاجة الى الأمن وقد بلغت نسبتها ٢ر٣٦٪ ٠

٣ - الحاجة للمعرفة اللغوية وقد بلغت نسبتها ٧ر٣٤٪ ٠

٤ - الحاجة الى المعايير الأخلاقية والاجتماعية وقد بلغت نسبتهـــا ٦ر٢٨٪ ٠

٥ - الحاجة الى سلطة ضابطة وقد بلغت نسبتها ٤ر٢٧٪ ٠

٦ - الحاجة الى الحب وبلغت نسبتها ٤ر٢٦٪ ٠

٧ - الحاجة الى تحقيق الذات وقد بلغت نسبتها ٦ر١٦٪ ٠

٨ - الميل الى اللعب والحركة والمرح وقد بلغت نسبتها ٣ر١١٪ ٠

٩ - الحاجة الى البحث والاستطلاع والتجريب وقد بلغت النســـبة ٣ر٩٪ ٠

١٠ - الحاجة الى التقدير الذاتى والاجتماعى وقد بلغت النسبة ٢ر٦٪ ٠

١١ - الحاجة الى تنمية القدرة على التفكير والتخيل وقد بلغت نسبتها ٨ر٥٪ ٠

١٢ - الحاجة الى الانتماء وقد بلغت نسبتها ٣ر٤٪ ٠

١٣ - تنمية الادراك الحسى البصرى عند الطفل ٢ر٤٪ ٠

١٤ - تنمية التذكر الصوتى ٧ر٣٪ ٠

وبمراجعة النتائج السابقة التى تمثل أهم حاجات وميول الطفل فى هذه المرحلة كما حددتها وأشارت اليها معظم البحوث والدراسات (١٤) نجد أن بعض الحاجات كان للقصة دور فى اشباعها عند الأطفال بصورة واضحة مثل الحاجة للأمن والمعرفة اللغوية ، والمعايير الأخلاقية والدينية ، والسلطة الضابطة أما الحاجات التى لم يكن لقصص الأطفال دور ملموس فى تلبيتها وهى الحاجة الى تحقيق الذات ، واللعب والحركة والمرح ، وحب الاستطلاع والتجريب ، والتقدير الذاتى الاجتماعى وهناك حاجات وميول كان دور القصة فى تلبيتها وتنميتها معدوما مثل القدرة على التفكير والتخيل والانتمـــاء ، والادراك الحسى البصرى ، والتذكر الصوتى ، وكما نلاحظ فان هذه الحاجات والميول هامة جدا بالنسبة لتكوين الشخصية السوية المتكاملة للطفل فى هذه المرحلة ، وربما يعود الاخفاق فى تلبية مثل هذه الحاجات أو ضـــعف دور القصة فى تحقيق هذه التنمية بالصورة المطلوبة الى عدم ادراك معلمـــات رياض الأطفال لأهمية هذه الحاجات فى هذه المرحلة وبالتالى عدم معرفتـهم مايمكن أن يسهم فى تلبيتها على الرغم من أهميتها فى حياة الطفل وتكوينه وتنمية ميوله واتجاهاته ، ولذلك فان بدء كليات التربية فى انشاء شـــعب وأقسام للطفولة لتخريج معلمة متخصصة ومعدة اعدادا تربويا متكاملا للقيام

بمهمة تربية وتعليم الأطفال ، وكذلك الاسهام فى اختيار القصص التى تناسب الأطفال وتشبع ميولهم وتلبى احتياجاتهم وعرضها بصورة تحقق هـــذه الأهداف يعد أمرا ضروريا فى هذا المجال ٠

دور القصة فى تنمية لغة الطفل :

كان الهدف من هذا المعيار هو التعرف على دور القصص التى تقدم للأطفال فى هذه المرحلة فى تنمية لغة الطفل وكانت أهم الجوانب التى تناولها هذا المعيار ونتائجها على النحو التالى : -

- اكتساب مفردات جديدة ٠ وكانت نسبتها ٥ر٥٤٪ ٠
- تعلم القواعد الصحيحة للكلام ٠ وكانت نسبتها ٢ر١١٪ ٠
- دقة التخاطب والقدرة على المناقشة ٠ وكانت نسبتها ٣ر٧٪ ٠
- استخدام اللغة فى مواجهة وحل المشكلات ٠ وكانت نسبتها ٢ر٢٪٠
- تصحيح بعض الأخطاء اللغوية ٠ وكانت نسبتها ٢ر١٪ ٠
- معرفة وتصنيف الأشياء ولم تسجل أية استجابة اطلاقا ٠

وعند تأمل النتائج السابقة نرى أن اكتساب المفردات الجديدة يتصدر قائمة المهارات فى المرحلة التالية وبنسب محدودة على الرغم من تأكيد العديد من الدراسات على أن الطفل يبدأ فى هذه المرحلة فى اتقان مهارات اللغـة الخاصة بالتعبير والتلقى والبدء فى الاستعداد القرائى ، والاستعداد للكتابة٠ ويمكن للمعلمة أن تفيد من اختيار القصص وطريقة سردها واشراك الأطفال فى أداء القصص وقصها ، واعادة السرد وتدريب الأطفال على مهارات الاستماع ، والتعبير عن القصص ، وتقليد شخصيات القصة ، وغيرها من المواقف التى تسهم فى التنمية اللغوية للطفل لأن هذه المهارات تمثل أساسـا ضروريا فى التعلم اللغوى للأطفال فى هذه المرحلة ٠

دور قصص الأطفال فى تعليم الطفل واكسابه بعض المعلومـــات والمعـــارف :

يأتى هذا المعيار للتعرف على دور القصص فى الاسهام فى تعليـم الطفل بعض المعلومات والمعارف العامة من خلال الموضوعات التى تتناولها القصص وقد كانت نتائجه كالآتى : -

- تسهم القصص فى تدريب الأطفال على تعلم حروف الهجاء بنسبة ٤٦ر٧٪ .

- تسهم القصص فى تعليم الأطفال بعض مبادىء الحساب بنسبة ٢٧ر٨٪ .

- تسهم القصص فى تعليم الأطفال بعض الأنشطة العلمية بنسبة ٢٥ر٥٪ .

- تسهم القصص فى توعية الأطفال بقواعد النظافة والصحة العامة بنسبة ١٣ر٦٪ .

تعد القصة مدخلا هاما من مداخل التعليم واكتساب المعلومات بما تتضمنه من عناصر التشويق والاثارة والدافعية ، وتقديم المعلومات بصورة غير مباشرة وعند متابعة النتائج السابقة نجد أن دور القصة فى التدريب اللغوى على حروف الهجاء تأتى فى صدارة بقية الأدوار ويأتى بعدها الحساب ثم الأنشطة العلمية ، وقواعد النظافة والصحة ، وبالرغم من أهمية هذه المعلومات فى تشكيل شخصية الطفل وتنميتها بالصورة المتكاملة الا أن النتائج تشير الى استغلال معلمات الروضة للقصص فى تحقيق هذه الأهداف بصورة محدودة لاتتناسب وأهميتها ، ومن ثم فمن الضرورى التأكيد على هذه الجوانب لأن اتباع المداخل المشوقة المحببة للطفل واكسابه المعلومات من خلالها وبصورة غير مباشرة تجعل الطفل يتفاعل معها ويتقبلها ويوظفها فى حياته ، ويظهر أثرها فى سلوكه بصورة واضحة ، وكلها أهداف هامة للطفل فى هذه المرحلة من حياته .

دور القصص فى تنمية الاستعداد القرائى عند الأطفال :

ربما يتبادر الى ذهن القارىء أن هذا المعيار كان يمكن أن يضم مع المعيار السابق الذى يتناول دور القصة فى التنمية اللغوية للطفل ، الا أنه لأهمية هذا الجانب فى الاستعداد القرائى فى هذه المرحلة ولأن العوامل اللغوية وحدها لاتكفى لتنمية الاستعداد القرائى عند الأطفال فى هذه المرحلة فقد فضلت أن يكون له معيار مستقل وقد جاءت نتائج هذا المعيار على النحو التالى : -

- تقديم القصص المصورة وجاءت النسبة المئوية لها ٣٦ر٨٪ .

- حكاية الطفل لما تصوره القصص ٥ر٢٢٪ ٠
- قراءة القصص الممتعة للأطفال ٥ر٢٢٪ ٠
- الصبر على أسئلة الطفل واستفساراته ٧ر١٨٪ ٠
- اتاحة الفرصة للطفل للاتصال بالأشياء الحقيقية التى تتضمنها القصص ٢ر١١٪ ٠
- معاونة الطفل فى التعبير عن خواطره وأفكاره حول القصة ٧ر٩٪٠

وكما نلاحظ من النتائج السابقة أن القصص المقدمة للأطفال فى مرحلة ماقبل المدرسة تسهم فى تنمية الاستعداد القرائى لدى هؤلاء الأطفال ولكن بنسبة محدودة لاتتناسب ، مع أهمية وضرورة التأكيد على هذا الجانب الذى أشارت اليه معظم دراسات وبحوث علم النفس اللغوى وخبراء القراءة (١٥) من أن هذه المرحلة من مراحل حياة الأطفال تؤثر فى حب الأطفال للقراءة ، والاعتزاز بالكتب وتقديرها ، والميل الى الأدب فى أية صورة من صوره ، وأن مايمكن أن يحقق ذلك سماع الطفل للأدب وقراءته له مما يترك أثرا فعالا فى شخصيته وتفكيره ، ويتحقق ذلك من خلال النموذج والقدوة والاستهواء ، والاندماج والتعاطف بين الأطفال وبين بعض الأبطال فى قصص الأطفال ، كل ذلك من شأنه أن ينمى استعداده القرائى فمثلا الطفل فى هذه المرحلة يطرح أسئلة كثيرة ، ويحاول استطلاع خفايا كل شىء يحيط به ، ويحاول اكتشاف أشياء جديدة ، ومعان لم يعرفها من قبل ويكون الدافع وراء هذه الأسئلة هو حب الاستطلاع الذى من شأنه تكوين شخصية الطفل وتنميته عقليا وعاطفيا واجتماعيا ، كذلك يكون الأطفال فى هذه المرحلة على استعداد للتعلم ولديهم الشغف بالمعلومات الجديدة فلو وجدوا ما يبحثون عنه فى القصة فان ذلك سيشجعهم على الارتباط بالكتب للوصول الى المعلومات التى يبحثون عنها ، كذلك تقديم القصص التى تعبر عن أحاسيسهم ومشاعرهم يمكن أن يسهم أيضا فى تشجيعهم على القراءة وتنمية الاستعداد لها فاذا دخلوا الى المدرسة الابتدائية كان استعدادهم القرائى متكاملا ٠

وعلى هذا فان الأمر يتطلب ضرورة وضع هدف تنمية الاستعداد القرائى لأطفال هذه المرحلة فى الحسبان عند اختيار القصص وتقديمها للأطفال مع مشاهدة للصور التى تعبر عن أحداث القصة ، أو من خلال

كتاب مصور ، كما يمكن للطفل أن يستمع الى القصة مسجلة على شريط مع مؤثرات صوتية وموسيقية مناسبة وهو يشاهد الصور التى تعبر عن حوادث القصة فى الكتاب ، هذا بجانب ربط الاجابة عن أسئلته بالكتاب كمصدر للمعلومات ، وكذلك اتاحة الفرصة له للتعبير عن مشاعره تجاه مايسمعه ويشاهده وربط ذلك بالخبرات القرائية كل ذلك من شأنه أن يسهم فى تنمية الاستعداد القرائى بالصورة المناسبة ٠

مدى استخدام الوسائل التعليمية عند تقديم القصص للأطفال ٠

كان الهدف من هذا المعيار هو تعرف ما اذا كانت المعلمة فى الروضة تستخدم بعض الوسائل التعليمية مع روايتها للقصة للأطفال لتحقيق عنصر التشويق والاثارة لحواس الطفل المختلفة ٠ والمشاركة الوجدانية مع احداث القصة وقد جاءت النتائج على النحو التالى : ـ

١ ـ استخدام الموسيقى المصاحبة للقصة ٠ وكانت النسبة المئوية ٢ر١٩٪ ٠

٢ ـ استخدام شرائط مسجل عليها القصص ٠ وبلغت نسبتها ٣ر١٦٪٠

٣ ـ استخدام أجهزة العرض المختلفة ٠ لعرض الصور حيث كانت النسبة ٢ر١١٪ ٠

٤ ـ استخدام الرسوم واللوحات ٠ وتمثل نسبة ٢ر٦٪ ٠

٥ ـ تقديم الأفلام والتمثيليات التى تتضمن قصصا للأطفال بنسبة ٩ر٥٪٠

وكما نلاحظ فعلى الرغم من التأكيد على أهمية تجسيد الأحداث أمام الطفل فى هذه المرحلة ، وأهمية أثارة حواسه ، ولفت انتباهه ، وتشجيعه على المتابعة وتشويقه باستخدام الوسائل المختلفة ، الا أن النتائج تشير الى سلبية واضحة فى الاستفادة من هذا الجانب فى تحقيق قصص الأطفال لأهدافها فى هذه المرحلة ، ولذلك فمن الضرورى أن يكون هناك اهتمام بهذا الجانب من قبل ادارة الروضة وحرص من المعلمات على تضمين هذا الأمر فى برنامجهم لتقديم القصص للأطفال ٠

أساليب التقويم لتعرف مدى تحقيق القصة لأهدافها ٠

يهدف هذا المعيار الى التعرف على أهم أساليب التقويم التى تتبعها المعلمة فى الروضة للتأكد من تحقيق القصة لأهدافها وقد كانت النتائـــج على النحو التالى : -

١ - استخدام الملاحظة المنظمة لسلوك الطفل وكانت النسبة ٨ر٢٦٪٠
٢ - مناقشة الطفل بأسئلة شفوية ٠ وكانت النسبة ٥ر٢٥٪ ٠
٣ - تكليف الطفل بتمثيل الأدوار فى القصة ٠ وكانت النسبة ٧ر١٦٪٠
٤ - أنشطة يقوم بها الطفل مثل جمع الصور التى تمثل أحداث القصة٠ وكانت النسبة ٣ر١٣٪ ٠

وكما تشير نتائج المعيار السابق فان الكثير من الرياض التى شملها البحث الحالى لاتستخدم أساليب محددة فى تقويم أهداف القصص التـــى تقدمها للأطفال ، وهذا جانب سلبى فى العملية التربوية ، فالتقويم يجعلنا نقف على مدى نجاح المعلمة فى تحقيق الأهداف ، والايجابيات والسلبيات وأوجه القصور ومن ثم معالجتها بالصورة التى تتيح للطفل نموا متكاملا سليما بتحقيق الأهداف التى سبق تحديدها عند اختيار القصص وتقديمها للأطفال ، وحتى تستطيع المعلمة أن تحدد أفضل السبل والوسائل لتحقيق هذه الأهداف ، أما النسب المذكورة فيما سبق فهى تشير الى تمثيل محدود لهذه الأبعاد فيما يتعلق بالتقويم ٠

التوصيات والمقترحات :

فى ضوء ما أسفر عنه البحث الحالى من نتائج يمكن أن نقدم بعض التوصيات والمقترحات التى يمكن أن تبلور بعض الأفكار التى تعين معلمة الروضة والمهتمين بأدب الطفل وقصص الأطفال وأولياء الأمور فى الارتقاء بمستوى الأطفال فى هذه المرحلة على النحو التالى : -

١ - يجب أن يخصص وقت مناسب لقصص الأطفال فى البرنامـــج اليومى لأطفال الروضة تقدم من خلاله القصص المناسبة للأطفال ، كما يجب أن تتدرب معلمة الروضة على كيفية اختيار القصة للطفل بحيث تناسب سنه، وخصائص نموه وتشبع احتياجاته ٠

٢ - من خلال ما لوحظ من اعتماد الأمر فى تقديم القصص للأطفال على المعلمة بصورة واضحة وسلبية الأطفال فى ذلك فان الدراسة الحالية تؤكد على ضرورة تدريب معلمة الروضة لأطفالها على المشاركة معها فى رواية القصص واتاحة الفرص لهم للمشاركة معها فى هذا الأمر وتدريبهم على تمثيل القصص وربطها بالواقع فان هذا من شأنه اشباع رغبات الطفل وميوله فى هذه المرحلة ٠

كذلك فان غلبة القصص الخيالى مما يقدم للأطفال فى هذه المرحلة تدعونا الى الاشارة بضرورة تجنب اغراق الأطفال فى الأوهام أو العنف والبعد عن أحداث القتل ، والاعتداء ، وضرورة تقديم القصص المتنوعة التى تخدم الأهداف المتكاملة لتنمية شخصية الطفل بأبعادها المختلفة ٠

٤ - أشارت النتائج الى التركيز على الجوانب السطحية المباشرة فى الفكر والبعد عن الطرق غير المباشرة فى العرض لذا يجب أن تراعى القيم الفنية والجمالية ، وما كان مشتملا على قيم أخلاقية سليمة تتناسب مع ما ألفوه وطبقوه فى الأسر والبيئة بأسلوب مشوق وسهل ، كما يجب أن يراعى فى القصص المستوى العقلى والثقافى ، وأن تتضمن المختارات قصصا تنمى جوانب الأبداع والابتكار وتبنى المواهب والجوانب الاجتماعية حيث أشارت النتائج لقلة الاهتمام بهذه الجوانب مع أهميتها ٠

٥ - لفتت النتائج الانتباه الى تخلى معظم قصص الأطفال عن السمات الفنية لهذا الفن من أدب الأطفال ، وكما نعلم فان الأسلوب القصصى خير نبع يرتوى من معينه الأطفال ليزيد من ثروتهم الثقافية واللغوية والمعرفية وينمى فيهم حب القراءة الواعية الهادفة ، والبحث الجيد ، لذلك يوصى البحث بضرورة مراعاة الخصائص الفنية لأدب القصة التى تقدم للطفل فى هذه المرحلة لكى تحقق أهدافها ٠

٦ - أما حاجات الأطفال وميولهم فى هذه المرحلة فقد تبين أن اسهام القصص المقدمة لهم فى تلبيتها وتنميتها كانت محدودة لذلك فمن الضرورى تعريف معلمات الروضة بحاجات الأطفال ومراحل نموهم وميولهم ودور أدب الأطفال ممثلا فى القصص التى تقدم لهم فى اشباعها وأهم المواقف التى تؤديها لتحقيق ذلك ٠

٧ - ان استخدام القصة كمصدر لتعليم الأطفال الحقائق والمعلومات والمفاهيم وتنمية مهاراتهم اللغوية واستعدادهم اللغوى ، كلها جوانب تحتاج الى الاهتمام بتدريب المعلمة على اكتساب مهارات أدائها وتنفيذها لتحقيق أهداف القصة ٠

٨ - تقديم القصة للطفل مصحوبة بعناصر التشويق واثارة الحواس وتنويع طرق الأداء والتناول كلها وسائل يجب أن تحرص عليها معلمة الروضة لتحقيق أهداف القصة التربوية والنفسية والاجتماعية واللغوية ٠

٩ - يجب الاهتمام بتطوير أساليب التقويم المتبعة فى تقويم مدى استفادة الأطفال من القصص التى تقدم لهم وتحقيق أهدافها وتدريب معلمات الروضة على استخدام أساليب تقويم مناسبة للأطفال فى هذه المرحلة ٠

ملحـق (١)

جامعة أسيوط
كلية التربية بأسيوط
شعبـة رياض الأطفال

بطاقة الملاحظة والمقابلة

اسم الطالبة /　　اسم الروضة /

تاريخ الزيارة /

نعـم　　لا

١ ـ هل تخصص حصة خاصة للقصة أو وقت محدد خلال البرنامج اليومى ٠

٢ ـ ما أهم مصادر القصص المقدمة للأطفال وكيف يتم اختيارها ٠

ـ بواسطة المعلم (　) مكتبة الروضة (　) يأتى بها الأطفال (　) ٠

ـ من دليل القصص (　) من مجلات الأطفال (　) من الاذاعتيـن المسموعة والمرئية (　) ٠ من الكتب المقررة (　) مصادر أخرى تذكر ٠

٣ ـ أهم القصص المقدمة للأطفال فى الروضة ٠

٤ ـ أهم أهداف القصة المختارة ٠

١ ـ　　٢ ـ

٣ ـ　　٤ ـ

٥ ـ　　٦ ـ

٥ ـ أهم الأنماط السلوكية التى تحققها القصة فى مرحلة الروضة ٠

٦ ـ شخصيات القصة المقدمة للأطفال ٠

ـ الانسان (　) الحيوان (　) المزاوجة بين الاثنين (　) ٠

- أهم خصائص هذه الشخصيات : سطحية ( ) واضحة ( ) بها تداخل ( ) مناسبة لخيال الطفل ( ) ٠

- سمات أخرى تذكر ٠

٧ - ما أهم أنواع القصص مرتبة حسب تفضيلات الأطفال لها : -

- قصص خيالى ( ) قصص مغامرات ( ) قصص دينى ( ) قصص الرحلات ( ) قصص اجتماعى ( ) أنواع أخرى تذكر ٠

٨ - لغة القصة وهى ماتتعلق بأهم الخصائص اللغوية المقترحة للأطفال ، وكذلك اللغة التى تؤدى بها المعلمة القصة ٠

- سهلة ومفهومة ( ) تؤديها المعلمة بلهجة عامية ( ) بلهجة فصيحة ( ) ٠

- فصحى ممزوجة بالعامية ( ) معانيها واضحة ( ) لغتها مناسبة لخيال الطفل ( ) ٠

- أحداث القصة متسلسلة بصورة منطقية ( ) خصائص أخرى تذكر ٠

٩ - مدى توافر السمات الفنية فى القصص : -

- المقدمة ( ) مناسبة الموضوع ( ) الحبكة الفنية ( ) شخصيات القصة ( ) العقدة ( ) ٠

- الحل ( ) زمان القصة ومكانها ( ) النهايات المنطقية للقصص ( )

- الحل ( ) زمان القصة ومكانها ( ) النهايات المنطقية للقصص ( ) ٠

- النهاية السعيدة ( ) النهاية غير السعيدة ( ) سمات أخرى تذكر ( ) ٠

١٠ - دور كل من المعلمة والطفل فى رواية القصة : -

المعلمة تنفرد برواية القصة ( ) يقوم الأطفال برواية القصة ( ) ٠
تشترك المعلمة مع الأطفال ( ) يقوم الأطفال بتمثيل القصص ( ) ٠
يتم تمثيل الأطفال للقصص بصورة منتظمة ( ) ٠
يتلقى الأطفال تدريبا على تمثيل القصص ( ) أدوار أخرى تذكر :

١١ - دور قصص الأطفال فى تعليمهم واكسابهم بعض المعلومات والمعارف ٠

تعليم الأطفال حروف الهجاء ( ) تعليم الأطفال بعض مبادىء الحساب ( ) ٠

بعض الأنشطة العلمية ( ) قواعد النظافة والصحة العامة ( ) ٠
جوانب أخرى تذكر : ٠٠٠٠٠٠٠٠٠

١٢ - دور القصص فى اشباع حاجات الطفل وميوله :

ادراك المعلمة لحاجات الطفل وميوله نعم لا
الحاجة الى الأمن ( ) الحاجة للمعرفة اللغوية ( ) ٠
الحاجة الى المعايير الأخلاقية والاجتماعية ( ) الحاجة الى سلطة ضابطة ( ) ٠

الحاجة الى الحب ( ) الحاجة الى تحقيق الذات ( ) ٠
الميل الى اللعب والحركة والمرح ( ) الحاجة للبحث والاطلاع والتجريب ( ) ٠

الحاجة الى التقدير الاجتماعى ( ) الحاجة الى تنمية القدرة على التفكير والتخيل ( ) ٠

الحاجة الى الانتماء ( ) الادراك الحسى البصرى ( ) ٠
التذكر الصوتى ( ) حاجات أخرى تذكر : ٠٠٠٠٠٠٠٠٠

١٣ - دور القصة فى تنمية لغة الطفل ٠

اكتساب مفردات جديدة ( ) تعلم القواعد الصحيحة للكلام ( ) ٠

دقة التخاطب والقدرة على المناقشة ( ) استخدام اللغة فى حـــل المشكلات ( ) ٠

تصحيح بعض الأخطاء اللغوية ( ) معرفة وتصنيف الأشياء ( ) ٠

١٤ ـ أساليب التقويم المستخدمة لتعرف مدى تحقيق القصة لأهدافها ٠

استخدام الملاحظة المباشرة ( ) أسئلة شفوية ( ) تكليف الطفـــل بتمثيل الأدوار ( ) أنشطة يكلف بها الطفل ( ) ٠

أساليب أخرى تذكر : ٠٠٠٠٠٠

١٥ ـ مدى استخدام الوسائل التعليمية عند تقديم القصص ٠

استخدام الموسيقى ( ) استخدام شرائط تسجيل ( ) أجهـــــزة عـــرض ( ) ٠

رسومات ولوحات ( ) أفلام وتمثيليات ( ) ٠

أشياء أخرى تذكر : ــ

أية ملاحظات أو مشاهدات تذكر :

ــ

ملحـق (٢)

قائمة بأسماء المحكمين وصفاتهم

١ - أ٠د٠ عبد الرقيب أحمد ابراهيم أستاذ ورئيس قسم علم النفس ٠

٢ - أ٠د٠ عبد الصبور ضيف : أستاذ الأدب العربى وعميد كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر ٠

٣ - أ٠د٠ عبد اللاه محروس : أستاذ الأدب العربى - كليـة اللغـة العربية بجامعة الأزهر ٠

٤ - أ٠د٠ أحمد أحمد منصور : أستاذ الأدب العربى - كلية اللغـة العربية بجامعة الأزهر ٠

٥ - د٠ هناء أبو ضيف مرز : مدرس المناهج وطرق تدريس اللغـــة العربية كلية التربية - جامعة أسيوط ٠

٦ - د٠ حسن عمران حسن : مدرس المناهج وطرق تدريس اللغـــة العربية كلية التربية - جامعة أسيوط ٠

انتهز الباحث فرصة عقد دورة تدريبية للمسئولين عن رياض الأطفال فى محافظات المنيا وأسيوط وسوهاج وقنا وأسوان والوادى الجديد بمركز التدريب الرئيسى التى شارك فيها الباحث بمحاضرتين وعرض عليهم بطاقة الملاحظة والمعايير المستخدمة وتم تعديلها فى ضوء ملاحظاتهم وآرائهم ٠

مراجع البحث وهوامشه

١ - نجم الدين على مردان : سيكلوجية التعلم والتعامل مع أطفال الروضة، وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة لاعداد المعلمين والتدريب ، دبى ١٩٨٣ ، ص ٢ ٠

٢ - Eliason, C.F. and Jenkens, L.T. A Pratical Guide to Early Childhood Curriculum The C.V. Mosly Comp. Saint Lauis, 1977, p. 11-12.

٣ - أحمد نجيب ، فن الكتابة للأطفال ، ج ٢١ ، بيروت ، دار اقرأ ، ١٩٨٣ ص ٦٥ ٠

٤ - على مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، الكويت مكتبة الفلاح ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٩ ٠

٥ - نفس المرجع السابق ونفس الصفحة ٠

٦ - حسن شحاته : قراءات الأطفال ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٢ ، ص ٥٦ ٠

٧ - على مدكور : مرجع سابق ، ص ١٦٠ ٠

٨ - أحمد نجيب : قصص الأطفال ، والقيم التربوية فى ثقافة الطفل ، القاهرة ، الحلقة الدراسية الاقليمية عن القيم التربوية لثقافة الطفل، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ ، ص ٩٠ ، ٩١ ٠

٩ - على مدكور : مرجع سابق ص ١٦٢ ٠
- أحمد نجيب : مرجع سابق ص ٩٣ ، ٩٤ ٠

١٠ - اطلع الباحث على الدراسات التالية :
- حسن شحاته : القيم التربوية فى قصص الأطفال وعلاقتها بالسلوك القيمى ، القاهرة ندوة القيم التربوية فى قصص الأطفال ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٧ ٠

- ـــــــ : اتجاهات قراءة القصص لدى الأطفال وعلاقتها بالانقرائية، المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى تنشئته ورعايته ، جامعة عين شمس مركز دراسات الطفولة ١٩ - ٢٢ مارس ١٩٨٨ ٠

- حسن شحاته : القصص من وجهة نظر الأطفال من كتاب أدب الطفل العربى دراسات وبحوث القاهرة ، الدار اللبنانية ، ١٩٩١ ٠

- ـــــــــ : قصص الأطفال من كتاب قراءات الأطفال - مرجع سابق ٠

- ـــــــــ : القيم التربوية وقصص الألغاز ، من كتاب قراءات الأطفال ، مرجع سابق ٠

- هدى برادة وآخرون : دراسة تحليلية لقصص الأطفال الشائعة ، من كتاب الأطفال يقرأون ، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٤ ٠

- كافية رمضان : تقويم قصص الأطفال فى الكويت ، الكويت ، مطبعة جامعة الكويت ، ١٩٧٩ ٠

- هدى قناوى : دراسة تحليلية لمجلات الأطفال فى مصر ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات العدد (١ ، ٢) ، ١٩٨٥ ٠

- أحمد عيسى : تقويم قصص الأطفال فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٨ ٠

- عبد العليم محمد الشهاوى : دور القصة فى تحقيق أهداف تربية سن ماقبل المدرسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة طنطا ، ١٩٨٨ ٠

- ابراهيم محمد عطا : عوامل التشويق فى قصص أطفال الصف الخامس الابتدائى ، القاهرة بحث منشور بمجلة التربية والتنمية ، السنة الثانية العدد الرابع أغسطس ١٩٩٣ ٠

- محمدين السيد فراج : الأطفال وقراءتهم ، الكويت ، الربيعان للنشر والتوزيع ١٩٨٥ ٠

١١ - أحمد نجيب : فن الكتابة للأطفال ، بيروت ، دار اقرأ ، ١٩٨٣ ص ٣٩ ٠

١٢ - على أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، مرجع سابق ٠

١٣ - Fein, G. & Stork, L. : "Socio-Dramatic Play : Social Class Effects in Integrated Preschool Classroom".

J. of Applied Developmental Psychology, 1981, 2 (3), 267-279.

١٤ - رجع الباحث الى :

- رناد يوسف الخطيب : رياض الأطفال واقع ومنهاج دار الحنان ، عمان الأردن ١٩٨٨ ٠

- محمد أحمد حمدون : الأدب والطفل ، رسالة الخليج العدد ٢٧ ، ١٩٨٨ ٠

- فتحى يونس ومحمود كامل الناقة ورشدى طعيمة ، طرق تـــدريس اللغة العربية (٢) ، برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى ، القاهرة ، ١٩٨٧ ٠

- أحمد نجيب مرجع سابق ٠
- ابراهيم محمد عطا : مرجع سابق ٠

١٥ - أشارت الدراسات التالية الى هذا الأمر :

- على الحديدى : فى أدب الأطفال ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٦ ٠

- هادى نعمان الهيتى : أدب الأطفال : فلسفته وفنونه ، ووسائطه ، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٧ ٠

- حسن شحاته : أدب الطفل العربى ، مرجع سابق ٠

تقويم الأداء فى العملية التعليمية والبحثية فى الجامعـات (*)

أولا : مقدمة فى مبررات الدراسة وأهدافها :

تستجيب هذه الدراسة لما سبق أن تقدم به المجلس القومى للتعليـم والبحث العلمى من توصيات خلال دراساته السابقة عن المقومات الأساسية للجامعات فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، وتطوير مدرسة الدراسات العليا الوطنية ، وسياسة تنمية أداء أعضاء هيئات التدريس بالجامعات ، ثم ما استهدفه المجلس الأعلى للجامعات المصرية مؤخرا من محاولته وضـع معايير محددة يجرى بمقتضاها أداء التقويم الذاتى الدورى لكل جامعـة على حدة وللجامعات المصرية كلها فى منظومة واحدة ، وذلك فى كل مايتعلق بأداء الأستاذ والطالب والمناهج التعليمية ووسائل التعليم والتعلم والامكانات المتاحة لكل ذلك من مختبرات ومكتبـات ومـرافق وأبنيـة ، كذلـك وسائل التمويل والنظم الادارية وقبول الطلاب وتخرجهم وتعيين أعضاء هيئة التدريس ... الخ ..

ولايستطيع منصف أن ينكر ماحققته الجامعات المصرية بأساتذتهـا وبحوثها وخريجيها من خدمات لتطوير المجتمع المصرى خلال هذا القـرن (العشرين) علميا وثقافيا واقتصاديا وقوميا . كما أن هذه الآثار قد امتدت خارج مصر الى انحاء العالم المختلفة وخاصة الى الدول العربية والاسلامية والأفريقية .

غير أن المتتبع لحركة التعليم الجامعى فى مصر يمكنه أن يلحظ الكثير من المتغيرات التى استجدت عليه ، خاصة خلال العقدين الأخيرين (السبعينات والثمانينات) .

(*) تقرير للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة التاسعة عشـر .

ويمكن تلخيص بعض هذه المتغيرات فيما يلى :

١ ـ ازدياد عدد الجامعات بدرجة كبيرة · فبعد أن كان عددها فى أوائل السبعينات أربع جامعات ، أصبح الآن احدى عشرة جامعة (خلاف جامعة الأزهر) · وبعض هذه الجامعات مثل جامعة أسيوط لها ثلاثة فروع كل فرع منها بمثابة جامعة مستقلة فى سوهاج وفى قنا وفى أسوان · وبالمثل جامعة قناة السويس بالاسماعيلية لها فروع فى كل من العريش والسويس وبورسعيد · وجامعة المنصورة لها فرع فى دمياط وجامعة طنطا لها فرع فى كفر الشيخ وجامعة الاسكندرية فى دمنهور وجامعة الزقازيق لها فرع فى بنها وشبرا وجامعة القاهرة لها فرع فى بنى سويف والفيوم»·

فهل هذا التوسع الكبير يتم فى ضوء السياسة التى وضعت فى عام ١٩٧٠والتىاعتمدها المجلس الأعلىللجامعات؟ وهليتمتقويم أثار ونتائج الخطط التى وضعت تنفيذا لهذه السياسة ؟ أم أن الأمور تجرى بطريقة عفوية ودون أى تقويم لنتائجها ؟

٢ ـ ازدياد عدد طلاب الجامعات بدرجة كبيرة فبينما كان عدد الطلاب فى الجامعات فى عام ١٩٧٠ / ١٩٧١ ١٥٢ر١٤٠ طالبا أصبح فى عام ١٩٨٩/١٩٩٠ (٦١١ر٤٦٧) طالبا ماعدا جامعة الأزهر فهل تم ذلك وفق سياسة مرسومة وتحقيقا لأهداف واضحة ؟ وهل كان التوسع فى توفير امكانات التعليم من حيث المرافق والمبانى والمختبرات يتمشى مع زيادة عدد الطلاب حتى لايؤثر التوسع فى استيعاب الأعداد الكبيرة من الطلاب على مستوى العملية التعليمية ، وبالتالى على المستوى العلمى للخريجين وشخصياتهم ومهاراتهم وأساليب تفكيرهم وبحوثهم ·· الخ ؟

٣ ـ ازدياد عدد أعضاء هيئات التدريس بالجامعات بنسب كبيرة حيث بلغ فى العام الجامعى ٨٩/١٩٩٠ (٣٤٢٨٥) شاملا أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم نتيجة تطبيق مانص عليه قانون الجامعات رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ الذى يسر تعيين المعيدين بطريق التكليف ، ثم أعطاهم الحق فى الانضمام الى هيئة التدريس والارتقاء فى سلم الوظائف حتى درجة الأستاذية بطريقة الية اذا استوفوا شروط وقضاء المدد المحددة كحد أدنى لكل وظيفة ، وشروط

الحصول على الدرجات العلمية المطلوبة أو القيام بالبحوث بالمستوى الذى تجيزه اللجان العلمية المتخصصة ٠

فهل كانت الزيادة الكبيرة فى أعضاء هيئة التدريس فى جميع الأقسام العلمية بكل جامعة ، أم أن هناك أقساما علمية مازالت تشكو من نقص فى عدد أعضاء هيئة التدريس بها ؟ وهل استفادت الجامعات من هذه الزيادة فى تحسين مستوى التعليم وتقسيم الأعداد الكبيرة من الطلاب الى مجموعات أصغر عددا ، أو الافادة من الفائض فى أعداد هيئات التدريس فى وضع الخطط اللازمة لخدمة البيئة التى تخدمها الجامعة والمجتمع ككل عن طريق المشروعات التى تتفق مع تخصصات هؤلاء الأساتذة ، أو القيام بمشروعات بحثية مطلوبة لعلاج المشكلات التى تعوق تقدم المجتمع ورفاهيته ؟ أو فى غير ذلك من الجهود التى تجعل من الزيادة فى أعضاء هيئة التدريس ميزة للجامعة تخدم بها التعليم الجامعى وتحقق المزيد من خدمة المجتمع ورعاية الطلاب ؟

٤ - العبء الكبير التى تواجهه الادارة الحالية للجامعات التى يزيد عدد طلابها عن الأربعين ألف طالب ٠

٥ - مراعاة تغير مفاهيم المجتمع المصرى والمجتمع العالمى المتقدم والمهن المطلوبة فى أسواق العمل مما يتطلب تعديل بعض أهداف التعليم الجامعى وتخصصاته وآلياته ٠

٦ - مراعاة الأوضاع الاقتصادية الراهنة وانعكاساتها الواضحة على الجامعات وغيرها من حيث نسبة البطالة السائدة والبطالة المقنعة بين خريجيها ٠

ان دور الجامعات لايمكن أن يقتصر عند حد تخريج حملة الدرجات العلمية وتركهم فى سوق العمل ٠ بل ان مسئولياتها تمتد الى متابعة هؤلاء الخريجين بعد التخرج ، والتعرف على أحوالهم ومدى نجاحهم فى المهن أو الأعمال التى يباشرونها بعد التخرج ، ومستوياتهم العلمية والمهارية وقدرتهم على التعلم الذاتى والتعلم المستمر ، وقدرتهم على حل المشكلات والابتكار والانتاج ، واستخدام كل ماتحصل عليه من نتائج كتغذية مرتدة وآلاستعانة به فى تطوير وتحسين أساليبها فى اعداد خريجيها للحياة المنتجة فى مجتمعهم ٠

٧ - ان القوانين واللوائح الحالية للجامعات والكليات المختلفة تحتوى على الكثير من الأسس والتنظيمات التى قصد بها تمكين كل جامعة من استقلالها بقصد اطلاق حريتها فى تطوير نفسها بنفسها ٠

ولاشك أن هذا لايعنى ترك الأمور بدون ضوابط تضمن التقدم فى الاتجاه السليم عن طريق التقويم الذاتى وتصويب المسار اذا احتاج الأمر ٠

وهذا التقويم الذاتى يستلزم أن تقوم كل جامعة بل كل كلية بلكلقسم من الأقسام العلمية بل كل عضو من أعضاء هيئة التدريس ، يقوم كل من هذه التنظيمات والأفراد بتقويم جهوده ونتائجها فى ضوء المسئوليات والأهداف المناطة به ، وأن يطور ويحسن عمله وأساليبه ، والا أصيبت الجامعة ككل أو كوحدات متفرقة بالعقم والجمود والتخلف ٠

٨ - وأخيرا فان التوسع فى عدد الجامعات وكلياتها وأقسامها العلمية وأساتذتها وطلابها مع عدم تحديد مستويات التخرج من الناحية العلمية والعملية للنجاح ، والحصول على الدرجات العلمية التى تمنحها هذه الجامعات ، قد يؤدى الى تفاوت هذه المستويات من جامعة الى أخرى ٠ فتقدير التخرج بممتاز فى احدى الكليات كالحقوق أو العلوم مثلا قد يختلف فى مستواه عن نفس التقدير وفى نفس التخصص فى كلية مماثلة فى جامعة أخرى ، وقد يؤدى ذلك الى نوع من عدم تكافؤ الفرص بين الخريجين عند التقدم للوظائف الأكاديمية فى الجامعات أو غيرها من الوظائف التنفيذية ، أو التقدم للدراسات العليا أو التقدم للبعثات العلمية ٠٠٠ الخ حيث يكون التنافس بين الخريجين على أساس تقدير تخرج الطالب فى بلد كمصر يحاول أن يحقق بقدر الامكان مبدأ تكافؤ الفرص على أسس موضوعية ٠

وهنا تتضح الحاجة الى تقويم مستويات النجاح التى تمنحها كل جامعة وهل تستند الى معايير معينة بحيث تكون أساسا مشتركا لتقويم مستويات النجاح فى كل فرع من فروع التخصص فى جميع الجامعات المصرية ٠

وكيف يمكن تحقيق ذلك ؟ هل يتطلب قيام هيئة مستقلة بوضع هذه المعايير واشتراط توافر المقومات التى توضع بالاشتراك مع المتخصصين من

أساتذة الجامعات لكى يمكن لهذه الهيئة المستقلة اعتماد أو عدم اعتمـــاد المستوى العلمى لكل تخصص فى الجامعات ؟ وهل فى حالة عدم الاعتماد يكون على الجامعة المعينة أن تبذل جهدها لاستكمال النقص فى المقومات التى حددت قبل أن تعتمد الهيئة المستقلة المستوى العلمى للتخرج فى التخصص المعنى ؟ ٠

تتضح مما سبق الحاجة الى تنظيم اجراءات تقويم الأداء فى العلميات التقويمية ، قد تكون ذاتية أى يقوم بها عضو هيئة التدريس أو قســـم مـــن الأقسام العلمية كوحدة ، أو هيئة الكلية بأقسامها العلمية أو الجامعة ككل بكلياتها وأنشطتها الخارجية ٠٠٠ الخ كما قد يستلزم الأمر أن يكون التقويم خارجيا من هيئة مستقلة عن الجامعة فى الحالات التى تستدعى ذلك وخاصة عند المقارنة بالجامعات الأخرى ، أو عندما يرى المجتمع ذلك اذ من حقـــه أن يطلب هذا التقويم ٠

وتهدف هذه الدراسة الى ابراز أهمية الأخذ بسياسة التقويم المستمر لجميع الجهود والأنشطة التى تقوم بها الجامعات فى ضوء فلسفة التعليـــم الجامعى ، وفى ضوء الوظائف المحددة للجامعات فى المجتمع الحديث ٠

كما تحاول هذه الدراسة الكشف عن مدى الأخذ بهذه السياسة التقويمية فى الأوضاع الراهنة للجامعات فى مصر وأخيرا سوف تختم الدراسة بتقديم عدد من التوصيات تتناول مايأتى :

١ ـ أهم الجوانب التى يجب التركيز عليها فى تقويم الأداء فى العملية التعليمية والبحثية فى الجامعات ٠

٢ ـ من الذى يقوم بعمليات التقويم فى هذه الجوانب المختلفة ٠

٣ ـ ضرورة توافر الامكانات والأجهزة التنظيمية للقيام بعمليـــات التقويم على أسس علمية سليمة ٠

٤ ـ كيفية تنظيم الافادة من نتائج التقويم فى تحسين الأوضاع التعليمية والبحثية وحل مايعترض ذلك من مشكلات تنفيذية لتحقيق رسالة الجامعة وأداء وظائفها ٠

٥ - هذه الدراسة لتوجيه أنظار المسئولين عن التعليم الجامعى الى أهمية قيام الجامعات بالاجراءات والدراسات التقويمية على أسس علمية سليمة وأسلوب منتظم ، كما تهدف هذه الدراسة الى تقديم التوصيات بشأن تنظيم عمليات التقويم للأداء الجامعى ودفع الاهتمام الى الأخذ بهذه الفلسفة.

ثانيا : التقويم : مفهومه فى هذه الدراسة وخطواته :

من أهم المقومات لنجاح أى مؤسسة من المؤسسات أو أى فرد أو مجموعة من الأفراد فى القيام بمشروع أو عمل من الأعمال ، وضوح الأغراض التى يسعى الى تحقيقها القائم أو القائمون بهذا النشاط ، وأن تكون هذه الأغراض مصاغة بطريقة اجرائية ، بحيث يمكن اصدار الأحكام الموضوعية على مدى تحققها . وأن يتم وضع الخطط المتوازنة للتنفيذ لتحقيق هذه الأغراض بحيث يؤخذ فى الحسبان جميع الامكانات والعناصر المتوافرة.

كما يجب أن يصحب التنفيذ عمليات المتابعة الجادة لخطوات التنفيذ ، وكذلك عمليات التقويم المستمر والمرحلى لنتائج هذا التنفيذ ، لاصدار الأحكام الموضوعية على مدى النجاح أو القصور أو الفشل فى الوصول الى الغايات المنشودة أو المستويات المطلوبة . على أن يتبع ذلك تقصى أسباب القصور أو الفشل (ان وجد) وهل تكمن هذه الأسباب فى محتوى الخطط التى وضعت، أم فى الأساليب التى اتبعت فى تنفيذها ، أم فى الوسائل التى استخدمت ، أم أن العيب راجع الى الفلسفة أو الأهداف ذاتها ، أم فى غير ذلك من المدخلات الأخرى فى عملية التنفيذ .

وفى ضوء هذه النتائج ومايسفر عنه هذا التقصى عن المعوقات التى يرجع القصور اليها ، ونقط الضعف فى التنفيذ ، أو غير ذلك من العوامل السلبية ، توضع مقترحات التطوير والاصلاح والتحسين ، التى تؤدى الى مزيد من النجاح والتقدم فى المشروع أو العمل الذى تقوم به المؤسسة أو الفرد لتحقيق أهداف واضحة ومحددة .

ويتبين من هذا العرض الموجز لمنظومة النشاط الهادف المتطور ، أن عمليات التقويم جانب هام وعنصر أساسى من عناصر هذه المنظومة ، ويقصد بالتقويم فى هذه الدراسة أنها عمليات تمكننا من اصدار الأحكام الموضوعية

على مدى تحقيق الأهداف التى وضعت أو استهدفت من اقامة مشروع أو عمل معين ، يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد · ولاتقف عمليات التقويم عند التعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف ، ولكنها تشمل أيضا التقصى عن سبب أو أسباب القصور فى تحقيقها بصورة أفضل وأكمل ، ووضع المقترحات والتوصيات للتغلب على العقبات وتطوير خطط العمل وأساليبه ووسائله للحصول على المزيد من مستويات التحسين والتطوير والتقدم ·

وهكذا تكون لعمليات التقويم وظيفة مزدوجة وهى التشخيص والعلاج: تشخيص للوضع أو للمسار الذى يتخذه ما نقوم بتقويمه فى ضوء قيم أو الأهداف أو المعايير أو المستويات المستهدفة ، وعلاج لأى قصور أو سلبيات تعوق الانطلاق والتقدم والتطوير بما يصوب المسار ويطوره ليحقق المزيد من الأهداف ·

من ذلك يتبين أن عملية التقويم لاتقتصر علىالقياس وان كانتتستعينبه فى بعض مراحلها ، وبالاختصار فان هذه العملية تتضمن الخطوات الآتية :

١ - تحديد القيم أو الأهداف أو المستويات المطلوب تحقيقها أو تنميتها والارتقاء بها للشىء المراد تقويمه عن طريق خطة تنفيذية معينة · أو تحت ظروف معينة ·

٢ - بناء الأدوات أو المقاييس التى يمكن عن طريقها قياس الجوانب المطلوب تقويمها للتعرف على مدى تحقق الأهداف المحددة الموضوعة · وذلك عن طريق قياس هذه الجوانب قبل التنفيذ ، ثم للتعرف على مدى التغير أو النمو فى هذه الجوانب ·

٣ - وفى ضوء النتائج السابقة تدرس العوامل أو الأسباب التى تعوق تحقق الأهداف بالكامل ، وهل ترجع الى خطط التنفيذ أو أحد وسائله أو غير ذلك من مدخلات التنفيذ الأخرى ، مثل كفاية التمويل أو القوى البشرية أو الامكانات المتاحة ··· الخ ·

٤ - وأخيرا اقتراح وسائل التغلب على هذه العقبات التى قد تشمل تطوير الأهداف ذاتها أو خطط العمل أو الوسائل المستخدمة لضمان مزيد من التقدم والنجاح ·

ومما سبق يتضح لنا أن عملية التقويم بجوانبها التشخيصية والعلاجية يجب أن تكون الأساس الذى تبنى عليه عمليات التطوير فى التعليم الجامعى من حيث تطوير أهدافه أو محتواه أو أساليبه وبحيث ينظر الى هذا التعليم كمنظومة متكاملة من عناصر معينة كل عنصر فيها يؤثر ويتأثر ببقية هذه العناصر • ويكون التقويم أحد هذه العناصر المؤثرة فى هذه المنظومة التى يمكن تبسيطها بالشكل الآتى :

أهداف التعليم الجامعى

محتوى التعليم الجامعى
مجالاته وبرامجه ومستوياته

الطالب
الأستاذ
المجتمع
الهيئات المعاونة

الطرق والأساليب والوسائل والأنشطة والامكانات المتاحة

التقويم
لتصويب المسار والتطوير والتحسين

ثالثا : أهمية تقويم الأداء فى التعليم الجامعى :

وترى الشعبة فى ضوء ماسبق أهمية القيام بعمليات تقويم الأداء فى التعليم الجامعى ، اذا أردنا تطوير أساليبنا وطرائقنا فى العمل الجامعى لتحقيق الرسالة التى أنشئت الجامعات من أجل تحقيقها ، والا أصيب التعليم الجامعى بالجمود والتخلف فى الوقت الذى يسير فيه العالم بخطوات سريعة نحو التقدم • ان الوعى بأهمية التقويم كعنصر من عناصر الأداء فى التعليم الجامعى يتكامل مع بقية العناصر الأخرى كما سبق أن أوضحنا ، هو خير ضمان لكى يسير التطور والتحسين فى الأداء بصورة مستمرة وغير متعثرة سواء تم هذا التقويم أولا بأول أثناء تنفيذ أى جانب من الجوانب التى نقومها أى عن طريق التقويم البنائى ، أو بأسلوب التقويم التجميعى الذى يتم فى نهاية كل مرحلة من مراحل التنفيذ ، ففى أى الحالات فان عمليات التقويم يجب أن تؤدى الى تعديل المسار الذى يسير العمل فيه أو تصويبه بطريقة تتكامل مع تصويب المسارات فى الجوانب الأخرى •

ومن الواضح أن هناك حاجة شديدة لتنمية الوعى لدى أعضاء هيئات التدريس بالجامعات والمسئولين عن الادارة الجامعية بأهمية التقويم وأهدافه

وأساليبه وأدواته ٠٠ الخ ويقترح أن يتضمن برنامج اعداد معلم التعليم الجامعى الذى يكلف المعيدون والمدرسون المساعدون بحضوره ، كشرط من شروط التعيين فى أول السلم فى وظائف هيئة التدريس وذلك وفقا لقانون الجامعات الحالى ، أن يتضمن هذا البرنامج تدريبات كافية لاكتساب المهارات اللازمة لهذه العملية وبحيث يصبح كل أعضاء هيئات التدريس بالجامعات بعد بضع سنوات ، قادرين على القيام بالتقويم الذاتى لكل عمل يؤدونه فى اطار نشاطهم الجامعى ٠

على أن هذا الاقتراح لايغنى عن أهمية وجود مركز متخصص فى كل جامعة وليكن ضمن المركز الذى سبق أن أوصى المجلس القومى للتعليم بانشائه فى كل جامعة لكى يتولى الدراسات والبحوث التى تدور حول تطوير التعليم الجامعى ، وكما سبق أن أشرنا فان أى تطوير يجب أن يقوم على أساس دراسات تقويمية حتى نتبين لماذا نطور وبأى هدف يكون اتجاه التطوير والا كان الأمر ضربا من الارتجال والأخذ بأسلوب المحاولة بدلا من الاعتماد على الأسلوب العلمى فى التطوير ٠

ويمكن أن يقوم المركز المقترح انشاؤه فى كل جامعة بمعاونة الكليات والأقسام العلمية وبالاشتراك مع الأساتذة المعنيين ، باعداد المقاييس والأدوات اللازمة لعمليات التقويم ووضع المعايير التى يتم التقويم فى ضوئها على أسس علمية سليمة حتى نضمن صحة النتائج التى نتوصل اليها ٠

هذا المركز المقترح انشاؤه بكل جامعة يستطيع أيضا أن يوفر للجامعة قاعدة بيانات سليمة ومتكاملة ، تكون مصدراً لعمليات التقويم التى تجرى على مستوى الأقسام أو الكليات أو الجامعة ككل ٠ كما يستطيع هذا المركز أيضا أن يتولى معاونة أساتذة الجامعة والمسئولين فيها على تنفيذ خطط وبرامج التقويم التى تضعها المجالس الجامعية ٠

هذا فيما يتعلق بالتقويم الذاتى الذى يقوم الوحدات الجامعية المختلفة بدءا بكل عضو فى هيئة التدريس حتى مجلس الجامعة ، الذى يشرف ويوجه النشاط الجامعى ويحدد اتجاهاته وأهدافه ويقوم نتائجه ٠ أما عمليات التقويم الخارجى الذى سبقت الاشارة اليه فيمكن أن ينشأ له جهاز جامعى

أيضا ، ولكنه يلحق بالمجلس الأعلى للجامعات بحيث يكون مستقلا عن أى جامعة منفردة · وأن يوفر لهذا الجهاز المركزى الأخصائيون فى عمليات التقويم لتقديم المشورة الفنية والعملية التى تطلب منهم من جهة ، والقيام باعتماد المستويات التى يصل اليها خريجو كل جامعة فى مختلف التخصصات من جهة أخرى ، وبحيث تكون أحكامه موضوعية الى أقصى درجة ممكنه وتؤدى عند عدم الاعتماد الى الغاء التخصص فى الجامعة الذى يصدر الحكم من هذا الجهاز بعدم بلوغه الى المستويات المطلوبة بالمعايير المحلية والدولية·

فاذا كان استقلال الجامعات بكيانها الذاتى فى ادارة شئونها وتحديد تخصصاتها أمرا ضروريا وحيويا لكى تؤدى رسالتها على خير وجه ، فانها تدين فى الوقت نفسه التقويم المتنوع والمتجدد الذى يأتى من داخلها ومن المجتمع أيضا ، حتى يطمئن المجتمع الى قيامها بأداء دورها واطراد نموها دون قصور أو تقصير ، وبحيث يكون الارتباط متبادلا بين استقلاليتها وبين التزاماتها بأداء واجباتها قبل مجتمعها · ومن ثم كان من الضرورى وجود مثل هذا الجهاز المركزى المتخصص فى عمليات التقويم الخارجى للجامعات بحيث تؤدى هذه العملية بصفة دورية ومستمرة ضمانا للتقدم المطرد للأداء الجامعى فى تطور مستمر الى الأمام ·

رابعا : من العناصر المقترحة لتقويم الأداء الجامعى :

بناء على ماتقدم ذكره من أهمية التقويم الدورى للجامعات فيما يتعلق بهيئات التدريس والطلاب والأقسام الأكاديمية والتخصصات والمناهج والمواد، والمنشآت المكتبية والمعملية ، بل والقوانين المنظمة للجامعات أيضا · ازاء متطلبات المجتمع منها فى ضوء التقدم العلمى والعملى المعاصر ـ لا بأس من اقتراح مالا يقل عن التسعين مدخلا للعناصر والاستبانات اللازمة لتقويم الأداء فى العملية التعليمية والعملية البحثية فى الجامعات المصرية · ويقتضى هذا المطلب الاسترشاد ببعض ما أستقر الرأى عليه من المرجعيات والنماذج العالميةالتى يمكن أن تواءم الجامعات المصرية وطبيعة أهدافها ، مع تقدير الأمر الواقع من تداخل عدد من هذه العناصر والاستبانات المقترحة مع بعضها البعض أحيانا ، وذلك على النحو التالى :

(أ) فيما يختص بالبناء التنظيمى والتكوين العام للجامعة وهيئـــات التدريس والمنشآت :

- تصنيف واقع الجامعة بين جامعات الأعداد الكبيرة أو جامعـــات الأعداد المحدودة أو ما سواها من أنماط التعليم الجامعى المستحدثة ٠

- مدى ملاءمة واقع الجامعة وملحقاتها للحرم الجامعى الموحد أو الأحرام المتعددة ٠

- مدى صلاحية المكان والمحتوى فى حرم الجامعة أو أحرامها ، للوفاء بمطالب العمليات التعليمية والبحثية والمعملية والمكتبية ، فضلا على المناشط الاجتماعية والثقافية والرياضية والتنظيمات الادارية ، وامكانات التوسع الكمى والأفقى فيها وفقا لاحدى المرجعيات المعتمدة ٠

- نوعية الأقسام والوحدات والتخصصات العلمية والدراسية المناسبة للطابع العام للجامعة ، ومطالب بيئتها الاقليمية - ومقترحات تعديلهـــا أو استكمالها ٠

- واقع الهياكل الأكاديمية القائمة فى مختلف تخصصات الجامعة ٠

- مدى التناسب بين وحدات العلوم النظرية والعلوم الطبيعية والعملية بالجامعة ٠

- أسس العمل بالأقسام المتناظرة أو الأقسام العلمية والعملية الموحدة بالجامعة ٠

- نوعية الصلات بين الدوائر العملية للأقسام والمواد المتماثلة فى الجامعة ٠

- معدلات نسبة أعضاء هيئات التدريس الى أعداد الطلاب اجماليا ، وفى كل وحدة دراسية على حدة ، وما يمكن أن يترتب على ذلك من مقترحات دعم كل وحدة أو تقسيمها أو تأجيل العمل بها وفقا لكل حالة من حالاتها ٠

- جدولة ساعات ومحاضرات هيئات التدريس تبعا للنصاب القانونى ومايتكفلون به من المحاضرات الاضافية ٠

- نسبة الاعارات والانتدابات المحلية وغير المحلية لمهام التعليم من والى مختلف وحدات الجامعة ، وتأثيراتها الايجابية أو السلبية على مهام الدراسة والبحوث ٠

- مدى الاقدام على تخطى النمطية فى الدراسة واستحداث دراسات وشعب منتجة أو فريدة ٠

- السمات البارزة لطابع الجامعة ومدارسها الفكرية والبحثية وأهدافها المرجوة على المستوى الأكاديمى والمستوى القومى ٠

- مدى تحقيق المستوى اللائق بهيئات التدريس من المخصصات والأماكن والمكاتب والموسوعات ، وما اليها ٠

- حركة التأليف والترجمة سنويا بمختلف وحدات الجامعة ٠

- مدى فاعلية هيئات التدريس بالجامعة فى الندوات والمهام العلمية والمؤتمرات العلمية والاقليمية والقومية ٠

- نوعية مشاركات الجامعة ببحوثها وخبراتها فى تطوير بيئتها الاقليمية وتنمية المجتمع ٠

- مشروعات الجامعة للنهوض بالقدرات الذاتية والبحثية والأدائية لهيئات التدريس فيها ٠

- تحليل نماذج التقويم الذاتى المقدمة من قبل هيئات التدريس ووحدات المواد ومجالس الأقسام ومجالس الكليات والمراكز البحثية ، ان وجدت ٠

- تحليل توصيات المؤتمرات السنوية للأقسام والكليات واتحادات الطلاب ٠ ودرجة الاستجابة لتنفيذها فيما يتعلق بفلسفة التعليم ومراجعة الخطط الدراسية وتطوير البرامج ووسائل التدريس ٠

(ب) فيما يختص بالنواحى المالية والادارية المتصلة بالعمليات التعليمية والبحثية :

- مدى تعادل الموازنات المرصودة للجامعة مع اعداد الطلاب ومطالب المشروعات ٠

- نصيب الجامعة من المنح والقروض الداخلية والخارجية ونسبة تنفيذها ان وجدت ٠

- نوعية تعامل الجامعة مع أسلوب تحصيل تبرعات الطلاب المسموح بها وأوجه انفاقها ٠

- المستوى العام لمكتبات الجامعة والكليات والأقسام ودرجة دعمها كما وكيفا ووسائل تحديثها وتيسير خدماتها ٠

- واقع المعامل والمختبرات وتجهيزاتها وكوادرها الفنية ، والوسائل المتبعة أو المقترحة لرفع قدراتها العملية ٠

- معدلات الانتظام والالتزام فى كافة مناشط الجامعة وعلى مختلف مستوياتها ٠

- وسائل تنظيم قيد الطلاب وبطاقات المتابعة وخدمات السكرتارية الفنية ٠

- مدى توافر قواعد البيانات ، وعمليات تحديثها ، ونوعية استخدامها، فى مطالب التسجيل والتحصيل والاستعلام والمراجعة بالجامعة ٠

(ج) فيما يختص بالعملية التعليمية والطلاب :

- مدى الكثافة الطلابية بالجامعة ، وتوزيعها على مختلف الوحدات الدراسية القائمة ، فى وضعها الراهن ، وفيما ينبغى أن تكون عليه ٠

- المقاييس العامة أو الخاصة التى تضعها وحدات الجامعة للمواءمة بين حاجة سوق العمل والاستعدادات الذاتية للطلاب ، وبين مايتقدمون للالتحاق به من نواحى التخصص الدراسى ٠

- وسائل التنسيق بين الأعداد الكبيرة من الطلاب فى المدرجات الدراسية العامة ٠

- تحليل نواحى التنوع فى تكوين طلاب الجامعة ٠

- تحليل تزايد أو تناقص الطلاب الوافدين الى الجامعة وفقا لجنسياتهم وتوزيعهم ومستوياتهم الدراسية ٠

- أهداف التخصصات والمناهج الدراسية والبحثية بالجامعة ومدى تجاوبها مع التقدم العلمى العالمى ٠

- الاتجاهات الغالبة فى أساليب التعليم ووسائل التعلم وطرق البحث، ومانتطلبه من تعديل أو تطوير أو تغيير لمسايرة التطورات الحديثة فى وسائل تناقل المعرفة ٠

- مدى مرونة الجامعة فى متابعة ومراجعة الخطط والمواد الدراسية، وقابليتها للتطوير والاستجابة لمطالب سوق العمل ٠

- رؤية الجامعة وكلياتها لاسلوب الساعات المعتمدة وتطبيقاتها فيها ان وجدت ٠

- نوعية الاختيارات المتاحة للطلاب فى مراحل الدراسة ٠

- مدى الاهتمام ببرامج اللغة العربية واللغات الأجنبية واعـــداد التقارير بها فى غير أقسام اللغات ٠

- مدى استخدام العلوم البينية فى تحقيق التكامل بين التخصصـــات والمـــواد ٠

- نوعية اهتمامات الأقسام والكليات بالتدريبات الميدانية وأعمال السنة والدراسات المكتبية والمعملية واعداد البحوث والمشروعات ٠

- مدى استعداد المؤسسات ومواقع الانتاج الاقليمية والخاصة لقبـول تدريبات الطلاب بها ، واقامة المشروعات البحثية المشتركة معها ٠

- أساليب نظم الامتحانات ومدى اهتماماتها بنواحى الفهم والنقـــد، وقياس القدرات الذهنية والمهارات الشخصية ومقترحات تحديثها ٠

- امكانات العمل بنظام اللجان العلمية المشتركة فى امتحانات الليسانس والبكالوريوس واعتماد مستوياتها السنوية ٠

- تحليل نسب النجاح والرسوب ، ومستويات التقديرات العـــامة فى نتائج المواد والأقسام والكليات ٠

- نسب الطلاب المتفوقين والموهوبين فى كل تخصص وكل مادة ٠

- جوائز التفوق والابتكار والابداع من الأفراد والمؤسسات ٠

- أساليب الريادة والتوجيه ، وصلات هيئات التدريس بالطلاب ٠

- نوعية أنشطة طلاب وطالبات الجامعة ووسائل تنمية الشخصية فى الاتحادات الطلابية وخارجها ٠

- حوافز ومعوقات الرعاية والخدمات الطلابية والممارسات الديموقراطية بالجامعة ٠

- تحليل نوعيات المشكلات التى تواجه الطلاب واجراءات الجامعـة لمعالجتها ٠

- نسب مخرجات الجامعة الى مجموع طلابها فى التخصصات المختلفة، وماتتطلبه مجالات العمل منها ٠

- وسائل متابعة الجامعة للمستوى الأدائى والنوعى والسلوكى لخريجيها ما أمكن ٠

(د) فيما يختص بالدراسات العليا والبحوث :

- الهيكل التنظيمى للدراسات العليا فى الدبلومات والسنوات التمهيدية للماجستير ، والبحوث العملية ، واعداد الرسائل فى مختلف وحدات الجامعة٠

- تدرج نسب قيد طلاب الدراسات العليا الى مجموع طلاب الجامعة، واعداد الخريجين فى كل تخصص منها على حدة ٠

- نظم القبول والانتقاء الخاصة بالدراسات العليا واختبارات قياس المهارات الفكرية والبحثية ، ان وجدت ٠

- تحليل نسب الانتظام والاستمرار ، أو التسرب والتخلف ، بين طلاب الدراسات العليا ٠

- أعداد نوعيات السمنار أو حلقات البحث والمناقشة فى مختلف الأقسام والكليات ٠

- مدى توافر قواعد وشبكات المعلومات فى كل تخصص عال ٠

- نسبة التأهيل الداخلى لدرجات الماجستير والدكتوراه عن طريق المدارس المصرية للدراسات العليا بشعبها المختلفة ٠

- مدى تزويد المكتبات والمعامل والتجهيزات وتحديثها بما يتناسب مع متطلبات الدراسات العليا ٠

- المخصصات المالية للدراسات العليا والبحوث ونسبة وفائها بمتطلباتها ٠

- امكان استضافة الجامعة للبعثات الداخلية من الجامعات المصرية الأخرى ٠

- مدى توافر عوامل التكامل بين شعب الدراسات العليا بالجامعة ٠
- تأهيل الجامعة للبعثات العربية والشرقية ونوعيات تخصصاتهم ٠
- متوسط مهام الاشراف على الرسائل بين هيئات التدريس ٠

- أعداد ونوعيات بحوث وحدات الجامعة ، وتخصصات رسائلهـــا الأكاديمية والتطبيقية ٠

- واقع الحال فى توافر أو غياب الخطط المنظمة لموضوعات مترابطة أو متتابعة تخدم فروع التخصص والمشروعات الاقليمية والقومية ٠

- نوعية التخصصات والشعب الفريدة المستحدثة ٠

- النسبة والتناسب بين البحوث الفردية والبحوث الجماعية ٠

- أنصبة كليات وأقسام الجامعة من البعثات الخارجية وبعثات الاشراف المشترك ٠

- مدى الأخذ بقصر البعثات الخارجية على التخصصات النادرة ٠

تحليل عوامل النجاح والفشل فى البعثات الخارجية ومدى فاعليـــة تقاريرها السنوية ٠

- مقترحات واجراءات الجامعة فى ربط تمويل بحوثها بمشـــكلات وأولويات رئيسية محددة ٠

- نوعيات وانجازات الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة ومدى قبول سوق العمل لها ٠

- دور وحدات الجامعة وأقسامها كبيوت للخبـــرة والاستشـــارات والتخطيط ٠

- المبتكرات المتميزة التى أنجزتها الجامعة ٠

- نسبة نشر رسائل البحوث الابتكارية النظرية والعملية للجامعة ٠

- الدوريات العلمية والثقافية التى تصدرها الأقسام والكليات ، ومدى أخذها بنظام التحكيم ، ومدى انتظام صدورها ٠

- صور التناسق والتكامل بين وحدات البحوث الجامعية ومايوازيها من مراكز البحوث الأخرى ٠

- نوعية العلاقات الثقافية والعلمية بين الجامعة وبين ما سواها مـن الجامعات الداخلية والخارجية ، العربية منها والأجنبية ٠

- الخطط والمشروعات والتطلعات المستقبلية للجامعة وكلياتهـــــا وأقسامها المتخصصة ٠

خامسا : أهمية تحليل النتائج المستخلصة :

يفترض أن تؤدى المداخل المنوعة والسابق ذكرها وكثير غيرها الى تقديرات بيانية عن مدى تحديد الأهداف ومدى وضوحها فى كل جامعة ، ومدى توافر الاحصاءات الدقيقة الواقعية فيها ، ومدى استخدمها لمصادر وقواعد المعلومات العلمية والنظم الحديثة فى تحصيل البيانات الجوهرية ، من أجل اختزال الجهد واختصار الوقت وضمان دقة الرصد ، ومدى معايشة كل جامعة لتطورات العصر ومستحدثاته العلمية والعملية والتعليمية ، ومدى القابلية منها لتطوير خططها والاستجابة للتعديل والتغيير ، ومدى المرونة فى التنفيذ ، ومدى التناسب بين ماهو مقتبس وماهو متكرر وماهو مبتكر من التخصصات والعلوم والمناهج ، ومدى التواصل بين أساليب التعليم والتعلم ، ومدى الحفاظ على دوافع النمو واستمراريته ، ومدى توافر البدائل وتنوع الأنماط والغايات والوسائل ، وطبيعة الاختيارات ، ومدى توفير التوازن بين التنظير وبين التطبيق • والمساواة فى الحقوق والواجبات ، وفى الحوافز والمسئوليات ، والموازنة بين مناهج البحث العلمية ومقومات الثقافة ، ثم مدى استثمار الطاقات الكامنة فى مختلف العناصر المتاحة من أجل تحقيق المثاليات المستهدفة ، ومدى العمل على تقليل الفاقد، ومدى الاسهام فى الابتكار والتحديث وتقديم الحلول للمشكلات الآنية والمستقبلية ، وتزكية القيم الروحية والمعايير القويمة للمجتمع الاقليمى والمجتمع القومى على اتساعه •

ومن المتعين كما سبق القول أن تتولى توصيف واقرار الأسس والمعايير والحدود لكل هذه المناشط هيئة أو لجنة قومية عليا لها صفة الدوام خرج حدود المناصب ، ويتوافر لها من التفرغ وسعة الفاعلية والامكانات مايعينها على تنفيذ مهامها كاملة غير منقوصة •

وعلى الرغم من مشقة استخلاص الأرقام والمعدلات الكمية الصحيحة فى عمليات التقويم المنشودة آنفا - حتى اذا صدقت البيانات المرصودة لها أو المؤدية اليها - فقد تقدم التنويه بالأمر الواقع من أن الأكثر صعوبة هو قياس الجوانب الكيفية فى تقويم المستوى وتقدير الفاعلية • فهذه يحسن أن تحددها وتقننها بحوث تفصيلية متأنية يمكن أن يستشهد فيها أو يسترشد بسوابق تنفيذ أمثالها فى الجامعات الأكثر تقدما ، وأن يعاد توصيفها بما

يوائم بيئة الجامعات المصرية وسياستها التعليمية والتربوية ، وماتستهدف تحقيقه من تنمية وما تتوقعه من تحديات فى المستقبل القريب أو المستقبل البعيد ٠

كما يمكن عقد بعض المقارنات المناسبة لما سبق تجريبه أو تنفيذه فى الجامعات المصرية نفسها ، ثم قللت جدواه قلة الاستجابة للتحديث والتطوير وقلة المبادرة بالتغيير ، وآفة التوقف فى منتصف الطريق ٠

ومن هذا القبيل مايعرضه الاستشهاد التالى بشأن الاعلام الاحصائى للدراسات العليا والبحوث النظرية والعملية فى الجامعات المصرية ٠

فكثيرا ما أخذ على العملية البحثية فى الجامعات المصرية ، افتقارها الى اعلام منظم متجدد بكل ماتم تسجيله وجرى تنفيذه فيها من موضوعات وبحوث رسائل درجتى الماجستير والدكتوراه فى مختلف أقسامها ووحداتها البحثية وهو مطلب واجب الأداء تفاديا لاحتمالات تكرار هذه الموضوعات جزئيا أو كليا ، أو عدم الانتفاع بها ان لم يكن قد تم نشرها ، وحرصا كذلك على التعريف بها وبجهود أصحابها والمشرفين عليها فى المجال العلمى العالمى كلما أمكن ذلك وليس فى المجال الداخلى وحده ٠

وذاك أمر لازم كما قدمنا ، ولكن قل من عنوا بتقويم ما بدأت به بعض الجامعات المصرية فعلا فى هذا المضمار ٠

وكان من جهودها العملية فيه أن أصدرت جامعة القاهرة فى عام ١٩٥٨ عدة مؤلفات واحصاءات نافعة بمناسبة مرور نصف قرن على انشائها (منذ بدايتها كجامعة أهلية مصرية) ٠ ويخص هذا السياق من هذه المؤلفات مجلد صدر فى ٢٧٨ صفحة متضمنا عناوين ما أنجزته كلياتها وأقسامها المتنامية من رسائل الدكتوراه والماجستير منذ عام ١٩١٤ حتى أوائل عام ١٩٥٨ ٠ وقد بلغت عدتها حينذاك نحو ١٢٨٠ رسالة (منها ٧٨٩ رسالة لدرجة الماجستير و٤٩١ رسالة لدرجة الدكتوراه) ٠ وهذه لم يكن ينقص نجاح مشروعها سوى أن يضاف اليها تباعا ما يستجد من عناوين الرسائل المجازة فى كل فترة زمنية مقبولة ، وأن تلحق بها قائمة بعناوين مالايزال يجرى بحثه من الرسائل المقيدة بها فعلا ، ثم استكمال الصياغة

الأجنبية لعنوان كل رسالة ، وهو اجراء نفذته رسائل الكليات العملية وأقسام اللغات الأجنبية ، دون أغلب أقسام كليات الدراسات النظرية أو الانسانية التى أكتفت بذكر عناوينها العربية وحدها ، الا فيما ندر ٠

وكان يستوى حينذاك أن تولت نشر هـــذه الاضـــافات والتجديدات رئاسة الجامعة كما فعلت فى عام ١٩٥٨ ، أو الدوريات المتخصصة لكلياتها المختلفة ، كل واحدة منها على حدة أو المجلس الأعلى للجامعات بعـــد أن تعددت جامعاته وزادت امكاناته ٠

وكان قمينا بزيادة نجاح هذا الأداء توافر الالتزام بتنفيذ ما دعت اليه النظم الجامعية وسبق أن نوهنا به من وجوب الحاق كل رسالة أكاديمية أو عملية بملخص لها بلغة أخرى غير اللغة التى وضعت بها ، على أن يحدد هذا الملخص نواحى التجديد والاضافة أو التعديل فى مجال رسالته ، وأن يكون قابلا فعلا للنشر لضمان الاعلام به فى الدوريات العلمية والعالمية المتخصصة٠

ولاشك فى أن أعداد رسائل أقسام وكليات جامعة القاهرة (فضلا عن الجامعات المصرية الكثيرة الأخرى) ، قد تضاعفت مرات كثيرة خلال الأعوام التالية لصدور مؤلفها ذاك فى عام ١٩٥٨ ، ولكن ماحدث هو أن فتر الحماس لمشروعها الاحصائى والاعلامى بعد مراحله الأولى ، أو بعد الفراغ مـــن المناسبة التى أوحت به ، وبعد انتهاء نفوذ المعنيين به ـ وكان بوسعه أن يصبح بعد استكماله وتطويره وتحديثه نموذجا تحتذيه بقية الجامعات المصرية والعربية ، وتتبادل الانتفاع بأمثاله فيما بينها ، ولكن اقتصر الأمر بعد ذلك على اصدار مؤلفات أخرى مبتسرة تشبهه نوعا ، من مناسبة الى أخرى فى نفس الجامعة وبعض الجامعات العربية الأخرى ، فضلا على ما استحدثتـــه أكاديمية البحث العلمى فى مجالاتها الخاصة ٠

وواكب الأداء السابق أداء نافع آخر يمكن أن يقاس عليه وأن يجرى تطويره ، حيث أصدرت جامعة القاهرة فى عام ١٩٥٨ أيضا مجلدا كبيرا من ٨٥٦ صفحة بعنوان «الآثار العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعـــة القاهرة » فى مختلف كلياتها وأقسامها ٠ وكان من شأن نشر معلوماته أن يشيد بالمبدعين من أساتذة الجامعة ، وأن يشيع التعريف بتخصصاتهـــم

وجهودهم الأكاديمية والانشائية المبتكرة ، وأن يدفع الأجيال المتلاحقة الى الاقتداء بالنماذج الخلاقة منهم ٠

وأصدرت جامعة القاهرة أيضا فى العام ذاته سجلا شاملا بأسماء وتخصصات كل هيئات التدريس فيها وأسماء معاونيهم من المدرسين المساعدين والمعيدين أيضا ، ليشعر كل منهم بعضويته فى أسرة علمية واجتماعية كبيرة متكاملة ٠ وتضمن هذا السجل عناوين مساكن أعضائه وأرقام تليفوناتهم ، وعندما تبين سوء استغلال هذه العناوين والأرقام من قبل بعض الأفراد ، أسقط ذكرها فى طبعات تالية ٠

واتخذ أسلوب الاعلام بالرسائل الجامعية والبحثية المصرية مسارا آخر فى السبعينات والثمانينات ، حيث قامت كل من المكتبة العامة لجامعة القاهرة ، والمكتبة العامة لجامعة عين شمس بتصوير الرسائل الأكاديمية والعملية لكلياتها وأقسامها شبه كاملة بطريقة الميكروفيلم ، كمرحلة لالحاقها برسائل الجامعات المصرية الأخرى ، مع حفظ تسجيلاتها وأجهزة عرضها فى قاعات مخصصة لها ، ولكن هذه القاعات لايكاد يطرقها أو ينتفع بمحتوياتها للأسف غير القلة من الباحثين الجادين ، وربما تعطلت أجهزة عرضها ووسائل حفظها ولم تجد من يصلحها فى حينها ، وجرت على نفس السبيل والمصير اجراءات مماثلة تكفل بها المجلس الأعلى للجامعات ٠

والى جانب القصور النسبى فى الاعلام ببحوث وانجازات العلماء الجامعيين المصريين ، لايزال يؤخذ على الدراسات العليا فى الجامعات المصرية افتقارها الى خطط طويلة المدى ذات أهداف محددة وتصورات مبتكرة خلاقة ، ومداخل متنوعة واختيارات متعددة بحيث يمكن أن تشجع على عمل الفريق المتكامل فى حينه أو فى مراحل متتابعة ، وبحيث تخدم تخصصات شاملة أو مشروعات موسعة وحلولا لمشكلات مصيرية قائمة فى نواحى الانتاج وخدمات المجتمع ، ومن المفروض أن تسير هذه الخطط الرائدة جنبا الى جنب مع التخصصات النوعية الدقيقة ذات الأوضاع الخاصة بها ٠

وثمة مثل آخر لآفة قلة المبادرة بالتغيير أو الاستجابة للتحديث والتطوير، وآفة التوقف فى منتصف الطريق ، فيما يختص كذلك بالدراسات العليا

فى الجامعات المصرية · فكثيرا مايوصى فيها بعدم انغلاق التخصصـــات العلمية على نفسها ، والدعوة الى تطعيمها بتخصصات أخرى قريبة منها أو مكملة لها ، يمكن أن تتبادل المعرفة والنفع معها ، ان لم يكن كذلك بالنواحى الثقافية الموازية لها ، وهذه توصية مقبولة فى بعض الحالات على أقل تقدير· وكان من وسائل تطبيقها · الأخذ بما تشترطه بعض الجامعات الأجنبية من عقد اختبارات تحريرية أو شفهية أو عملية فى موضوعين جانبيين أو أكثـر يتخيرهما كل دارس قبل النظر فى الرسالة المقدمة منه للحصول على درجة الدكتوراه ·

وأخذت الجامعة الأهلية المصرية بمثل هذا المبدأ فعلا فى اجـــراءات دراسات الدكتوراه منذ عام ١٩١٤ واستبقته الجامعة المصرية أيضا منـذ عام ١٩٢٥ وعملت به بعض الكليات والتخصصات فى جامعة فـــؤاد الأول لفترة طويلة ، ثم ألغى اكتفاء بمطالب التخصصات الدقيقة ، مما غلب عليه طابع الشكلية واقتصرت حصيلة علومه المساعدة على مذكرات موجزة فى ميدانها ، وكان يمكن أن يطور بما يضمن الجدية والفاعلية فى أدائه ، وبما يكفل تكامل العلم والثقافة فى كل مجال ·

وهكذا لم تنقص الجامعات المصرية من مظاهر التنويع والتجديد من حين الى آخر ، ولكن أعوزتها فى أغلب الأحيان قوة الاستمرارية والتطوير وهو ماينبغى أن يولى مزيدا من الاعتبار فيما يخطط له من عمليات التقويم المنشودة ···

التوصـــــيات

١ – ينشأ فى كل كلية وفى الجامعة التى تضم عددا من الكليـــــات والمعاهد ومراكز البحوث ··· الخ جهاز متخصص يتولى معاونة لأساتذة والمسئولين على تنفيذ خطط وبرامج التقويم التى يضعها مجلس كل قسم على مستوى القسم ومجلس الكلية على مستوى الكلية ومجلس الجامعة ، وأن يكون لهذه الأجهزة ادارة مركزية بالمجلس الأعلى للجامعات · على أن يكون العاملون فى هذه الأجهزة من المتخصصين فى عمليات التقويم والقياس ضمانا لقيام التقويم على أسس علمية سليمة ·

٢ ـ تقويم هياكل التعليم الجامعى وأنماطه كل فترة زمنية مناسبة للوقوف على مدى ملاءمتها وملاحقتها للتطورات العلمية والتعليمية والبحثية٠

٣ ـ التطبيق الجاد لما ورد فى قانون الجامعات بشأن المؤتمرات السنوية التى يعقدها مجلس القسم ومجلس الكلية وغير ذلك من المجالس العلمية أو الادارية بحيث تكون بنود جدول أعماله الرئيسية مناقشة نتائج تقويم الأداء ووضع الخطط لتطوير هذا الأداء فى ضوئها ٠

٤ ـ يتم تقويم الأداء فى العملية التعليمية والبحثية بالجامعات على مستويين :

(أ) المستوى الأول : يكون التقويم فيه ذاتيا بالنسبة للمستويات المختلفة بدءا من عضو هيئة التدريس ثم القسم ثم الكلية فالجامعة وذلك عن طريق استبانات تصمم لهذا الغرض بطريقة علمية سليمة ٠

(ب) المستوى الثانى : يكون التقويم فيه من خارج الجامعة عن طريق هيئات أو لجان تضم فى عضويتها عددا من أساتذة الجامعات والمعنيين من المجتمع وكذلك من شخصيات تمثل الجهات المستفيدة من خريجى الجامعات وبحوثها وخدماتها ٠

٥ ـ ضرورة أن تبدأ كل جامعة بوحداتها التعليمية والبحثية ، بتوثيق أعمالها ونتائجها كل سنة ونشرها لتكون متاحة لكل المنتمين للجامعة والمعنيين بأعمالها ، وتتضمن هذه النشرات أسماء أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم العامة والدقيقة وبيانات موجزة عن المقررات والمناهج ، التى تقدم على مستوى مرحلتى البكالوريوس والدراسات العليا كما تتضمن أعداد الطلاب فى مراحل الدراسة والتخصصات الفرعية المختلفة والنتائج العامة للامتحانات ٠

كما يكون من بين هذه النشرات ملخصات للرسائل الجامعية التى أجيزت ، والأنشطة والدراسات البحثية الجارية والقائمين عليها ـ وأن تتضمن أيضا بيانات بأسماء المراجع والدوريات العالمية المتوافرة والخدمات المتاحة بالمكتبات الجامعية ٠

٦ - تكون نتائج العمليات التقويمية فى مختلف المستويات هى الأساس المرجعى فى تطوير وتحسين الأداء وضمان تحقيق الجامعة بكامل أجهزتها لوظائفها فى التعليم والبحث العلمى وخدمة المجتمع ٠

٧ - لكى تحقق عمليات التقويم الغرض منها فمن الضرورى انشـاء قاعدة بيانات وافية وشاملة ودقيقة وأن يتم تحديثها بصفة دورية ٠

التربيـــة الجمـالية
ومكانتها فى فلسفة جون ديوى

دكتورة / نوال أحمد نصر (*)

مقـــدمة :

يشكل الاهتمام بفلسفة الجمال والدراسات الجمالية محورا رئيسيا من محاور التفكير الانسانى ، وذلك على اعتبار أن الابداع الفنى ظاهرة اجتماعية للحضارة ومعبر عن رقى الانسانية ، فهو لايقل فى أهميته عن العلم · كما أنهما مرتبطان ارتباطا وثيقا ، من قديم الزمان ، كوسيلتين للنهوض بالانسانية ولتقدم الحضارات ، فالعلم يكشف لنا البيئة الخارجية والابداع الفنى يكشف لنا البيئة الداخلية ، ومن خلال تكيفهما معا تنمو الحضارات وتتقدم باعتمادها عليهما (١) ·

لكننا نلاحظ اليوم أنه قد أصبح لدى الجماهير غير المثقفة ضرب مـن اللامبالاة أو عدم الاكتراث بالنسبة للقيم الفنية والجمالية ، فمن الناحيـة الطبيعية نلاحظ مظاهر الرفض المتمثلة فى قطع الأشجار ، وعدم المحافظة على الحدائق العامة بل وازالتها واستبدالها بالجراجات والمبانى ، والفنون بكافة أنواعها فى هبوط مستمر حتى لاتكاد تخلو البرامج الاذاعية والتلفزيونية الجادة من مناقشة الابتذال فى الفن ، كما أنه ليس بخاف عنا مايحدث فى الشارع المصرى من سلوكيات ـ لفظا وعملا ، كما نلاحظ استخفافا بمظاهر الجمال فى البيئة متمثلا فى اهمال النظافة والقاء القمامة فى كل مكان دون اكتراث بأدنى قواعد الذوق ··· كما أن غالبية منتجاتنا الصناعية أضحت مفتقرة ـ أو تكاد ـ الى العنصر الجمالى ·

وفى الواقع ، فان أشد ما يؤلم المرء أن يرى الانسان وقد عزم على أن يقضى على البقية من انسانيته وآدميته ، فيشرع فى التخلى عن آخر قلاع

(*) كلية البنات ـ جامعة عين شمس ·

انسانيته التى دمرها بطموحه العلمى البائس ، فالانسان لن يظهر عظمته حين يلمس طرفا واحدا ، فالفكر وحده لايصنع البتة انسانا عظيما ، والعاطفة وحدها لاتصنعه أيضا ، فالانسان الحق فعلا هو مايحقق التوازن الجميل بين الفكر والوجدان ، بين القلب والعقل ، فيجعل من الأفكار ألوانا من الفنون ويشيع نبض الحياة فى التأملات (٢) ٠

وتساعد التربية بعامة فى تنمية القدرة على اكتساب الخبرات الجمالية٠ ولكى يتحقق هذا النمو ويطرد ، يجب أن نهتم بمجال التربية الجمالية ذاته٠ ومن خلال هذا المجال ، تتاح الفرص الابداعية وتكتسب المهارات ، وتنمو المعرفة ويتسع الادراك ، وتعمق الرؤية وتزداد امكانية الفرد على لتمييز بين الأشياء وتزداد امكانيته فى مجال اصدار الأحكام ٠ ومن خلال مجال التربية الجمالية يمكن للفرد أن يكتسب الخصائص التى تنميه جماليا وتعكس آثار هذا النمو فى العالم الذى يعيش فيه (٣) ٠ وهكذا يتبين لنا أهمية التربية الجمالية كعامل ضرورى وأساسى لصقل الذوق ، وتهذيب الوجدان ، وتنمية القدرة على ادراك مظاهر الجمال فى الطبيعة وفى الأعمال الفنية وفى مظاهر السلوك المختلفة ٠

وقد أكد الدستور المصرى فى مادتيه رقمى (١٠) و (١٣) على أن تكفل الدولة حماية الطفولة وترعى النشء والشباب وتوفر لهم الظروف المناسبة لتنمية ملكاتهم ، وتكفل كذلك للمواطنين حرية البحث العلمى والابداع الأدبى والفنى والثقافى وتوفر وسائل التشجيع اللازمة لتحقيق ذلك (٤) ٠

تحديد المشكلة :

اننا نفكر فى الجمال حينما نقرر لون جدران المسكن وتناسبه مع الأثاث الذى سنضعه فيه ، كما نعيه عند رسم تخطيطات المدن ، وتنظيم الشوارع وتنسيق الحدائق وغرس الأشجار ، نراه عندما تنظم الكتابة فى صفحة بيضاء ، أو عند تنظيم الأفكار وتسلسلها فى مقال ، فان الجمال ظاهرة أصلية وراء كل الأشياء فى الطبيعة وفيما ينتجه الانسان (٥) ٠

ولكن الملاحظ أن بعض ماهو موجود فى واقعنا لايليق بالوجود الانسانى ٠٠ وحتى يتم للانسان ادراك ذلك ، لابد له أن يدرك معنى القيمة الجمالية ،

وحتى يدرك معنى القيمة يجب أن نوضح له كيف يتذوق ويقدر الفن حتـــى يستطيع أن يميز فى الفن بين الغث والثمين (٦) · ذلك أن الجانب الجمالى وتنميته ضرورى لحياة الانسان فى بيئته ، فهو أساس يجعل من الانسان ذا حس جمالى رفيع الى جانب مايقوم به من أعمال فيكون مرهف الاحساس رقيق المشاعر (٧) ·

ومن ثم ، فان ندرة الاهتمام بالتربية الجمالية تؤدى الى وجود أفراد فاقدين للحس الجمالى ، ولذلك فستحاول هذه الدراسة القاء الضوء على الخبرة الجمالية عند جون ديوى ومكانتها فى فلسفته ، حيث أنه من أبرز الفلاسفة والمربين المحدثين الذين يعطون للخبرة مكانة رئيسية فى فلسفاتهم، أملا فى تحسين الواقع الذى نعيشه والذى طغت فيه المادة وسيطرت علـــى تصرفاتنا ·

تساؤلات الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية الى محاولة الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ ـ ماذا يعنى جون ديوى بالتربية الجمالية ؟

٢ ـ ما أهمية التربية الجمالية عند جون ديوى ؟

٣ ـ الى أى حد يمكن أن تستفيد التربية بآراء جون ديوى عن التربية الجمالية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى تحديد مفهوم التربية الجمالية عند جون ديوى ثم بيان أهداف التربية الجمالية عنده ، وأخيرا ابراز كيفية الاستفادة من بعض آراء جون ديوى عن التربية الجمالية فى التربية ·

أهمية الدراسة :

تحاول الدراسة القاء الضوء على بعد هام من أبعاد شخصية الانسان الا وهو البعد الجمالى من خلال آراء أحد المفكرين المحدثين وبذلك نوجه نظر المؤسسات التعليمية لأن تهتم بالجانب الجمالى التربوى بالمرحلة الأولى فى

بناء المجتمع فهى التربة الخصبة التى تنمو فيها بذور هذا الجمال لتتأكد مع ملامح الشخصية المصرية ومستفيدة من آراء هؤلاء المفكرين ٠

منهج الدراسة :

الأسلوب المتبع فى دراسة هذا الموضوع هو أسلوب التحليل الفلسفى، وذلك عن طريق استقراء آراء هذا المربى كما وردت فى كتاباته وفى بعض الكتب الأخرى التى تحدثت عنه وعن فكره التربوى ٠

أولا مفهوم التربية الجمالية عند جون ديوى :

لكى نصل لمفهوم أو معنى التربية الجمالية عند جون ديوى لابد أن نستعرض أولا معنى الجمال والخبرة الجمالية وسماتها ، وذلك هو ماسنتعرض له فى السطور التالية ٠

مفهوم الجمال : تؤكد الملاحظة أن الانسان ذواق للجمال فى أى زمان، ومكان ، والشواهد التاريخية شاهدة على ذلك ٠ وأن هذا الواقع الـذى نحياه ، وكذلك سعى الانسان الدائب للبحث عن الجمال والاحساس ، والمتعة الجمالية غير المرتبطة بحل مشكلة أو منفعة على مستوى الوعى ، كلهـا تؤكد ذلك (٨) ٠ ويقول جون ديوى «ان الجمال لفظ عاطفى ، وان كان يشير الى عاطفة من نوع خاص ٠ وآية ذلك أننا حينما نجد أنفسنا بازاء منظـر أو قصيدة أو لوحة تستأثر باعجابنا أو تستولى على مجامع قلوبنا ، فاننـا نجد أنفسنا مدفوعين الى أن نهمس أو نهتف قائلين : كم هى جميلة!» (٩) ٠

مفهوم الخبرة الجمالية ومعاييرها : تمثل الخبرة التربوية فى الفكـر التربوى الحديث ركيزة أساسية فى بناء العملية التربوية بمراحل التعليـم المختلفة ٠ وهى فى مفهومها تختلف اختلافا واضحا عن الخبرة فى مفهومها القديم ، فهى عند المفكرين التقدميين أساس النشاط الانسانى وأساس النمو، ولها نوع من القوة الذاتية ، وتكتسب من الحاضر لأهميتها فى المستقبل، وهى كذلك تمثل وحدة السلوك ٠ وذلك على عكس ما كان مفهوما عنها من حيث ان العقل ينظمها وينتج عنها مهارة بالمحاولة والخطأ ٠ أما الخبـرة الحديثة فيدخل فيها عنصر التفكير (١٠) ٠

ويعتبر جون ديوى أن الخبرة ماهى الا الحياة الانسانية بأكملهـــا وتشمل كل العمليات المتداخلة التى تحدث بين الكائنات الحية بعضها مـع البعض الآخر والبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بها (١١) ٠

ومفهوم الخبرة من المصطلحات التى استخدمها كثير من الفلاسفة ٠ ولعل جون ديوى هو أكثر الفلاسفة المعاصرين استخداما لهذا المفهوم ، بل ويجعل منه أساس التربية ٠ واذا كانت الخبرة الجمالية ليست الا نوعا واحدا من بين نوعية عامة من الخبرات ، واذا كانت الخبرة الجمالية هى الخبرة فى أعلى درجات رقيها واتساقها ، فانه لايمكن معرفة الأعلى الا مرورا بالأدنى، ولذا فانه لاسبيل الى فهم الخبرة الجمالية عند ديوى الا على ضوء فهم الخبرة فى درجة من درجات وجودها الواضح الذى لم يتعقد بعد بدرجات عليـــا من الرقى ٠

والمستوى الواضح من الخبرة هو الخبرة كما تتجلى فى الموقف المعرفى ويحدد ديوى الخبرة فى هذا المستوى بأن يبدأ أولا برفض التصور التقليدى للمعرفة بأنها موقف لقاء أو مواجهة بين ذات وموضوع ، فالمعرفة ليسـت مجابهة ذات بموضوع وانما هى بالأحرى تتصف بأنها غير محددة واشكالية الطابع ٠ ومن ثم تكون المعرفة هى تغيير وتحويل موقف كهذا الى موقف يتسم بالاتساق والتحدد (١٢) ٠

وعلى ذلك ، فان كل خبرة لابد أن تشتمل على العناصر الآتية :

١ ـ كائن حى ٠
٢ ـ موقف اشكالى غير محدد ٠

وبالنظر الى هذا العنصر الثانى المكون للخبرة ، نجد أنه لايمكن عزل الخبرة عن السعى الى اعادة بناء الموقف من جديد ، والعمل على حله ٠ ومن هنا ، يظهر عنصر ثالث هام فى بناء الخبرة وهو «العمل على اعادة بناء الموقف » ولما كان عنصر اعادة بناء الموقف عنصرا لصيقا بكل خبرة ، اذ لا خبرة تخلو منه ، فان جون ديوى يعرف الخبرة بأنها موقف اشكالى يعترض الكائن الحى ويبعث فيه رغبة البحث عن حل يسترد به تكيفه مع الوجود من حوله (١٣) ٠

وينظر جون ديوى الى التربية على أنها عملية تجديد بناء الخبرة خبرة الفرد وخبرة المجتمع · والواقع أن هذه النظرة تتمشى مع نظرية النمو الطبيعى والاجتماعى ، فالتربية حسب هذه النظرية عبارة عن سلسلة خبرات تؤدى كل خبرة الى أخرى ، فتتسع ارتباطات واتصالات الفرد بالمحيط وتنمو ثروة المعانى عند الفرد ، معانى الأشياء والظواهر الطبيعية التى يختبرها الانسان ، وبذلك يكتسب الفرد سيطرة وقدرة فى توجيه الأمور فيكيف ما حوله وفقا لاحتياجاته ، كما أنه هو نفسه يتكيف وفق ما يحيط به (١٤) ·

ولكننا نلاحظ أن ديوى يرفض أن تكون التربية علما على أساس من تراث الماضى ، أو أن تكون عدة للمستقبل · وليس هذا من الواقع فى شىء لأن تراث الماضى جزء من شخصية الفرد ، كما أنه جزء من شخصية الأمة، وهناك أمور لابد أن يتعلمها الفرد أو تفرض عليه فرضا لأنها من جملة الحياة، كما أن الاعتماد على قوة الرغبة ، وعلى الميول الطبيعية فى كسب الخبرة ، اضعاف لمستوى التعليم · وهذا لايمنع أننا حين نربيه ونعلمه ندخل فى حسابنا أبعاده النفسية من رغبات وميول وعواطف وحاجات ، فالانسان لايربى نفسه بنفسه عن طريق الخبرة ، وانما هو يربى ويعد ليكون فردا صالحا ومتكيفا فى المجتمع (١٥) ·

فما هى طبيعة هذا التكيف ؟ ان الأساس فى التكيف هو أن يتعدل الفرد أو يتحور ، ذلك أنه مرتبط بأجزاء معينة · وعلى هذا ، فان عالقة التكيف تفترض وجود طرفين : البيئة والكائن الحى ، فأى طرف منهما يتعدل أو يتغير ؟ يرى ديوى أنه يتعين على الطرفين ان يخضعا لعملية التحور والتغير · فالتكيف اذن اجراء يستدعى عمليتين احداهما خارجية تستهدف البيئة والأخرى داخلية تستهدف داخل الانسان · واذا كان التكيف معناه أن يتعدل الفرد أو يتحور ، فما هى ضوابط هذا التعديل ؟ ان هذه الضوابط فى نظر ديوى أنما تتحدد فى أهداف العمل وفاعليته وقدرته على استمرار لكائن الحى وعلى اسعاده ، فكل مايحدث أو يؤدى الى استمرار الكائن واسعاده هو التكيف · ولكن ماهى أدوات التكيف ؟ وبماذا نحور أو نعدل ؟ يجيب ديوى فيقول : ان أفكارنا هى وسائلنا لتحقيق التكيف · وعن طريق الأفكار تتحول الفكرة الى أداة تعيد تنظيم الوسط المحيط أى أن الأفكار وسيلة لأن تعيد الخبرة

وحدتها واتساقها وقوتها ، ويكون دورها كذلك وظيفيا ، فهى تنقل الخبـرة المتصارعة المفككة الى خبرة موحدة متكاملة (١٦) · وبالتالى ، فان الأساس عند جون ديوى ليس الخبرة ولكن فكرة التكيف · فما هى الخبرة الجمالية اذن ؟

يقول جون ديوى : ان الخبرة الجمالية تضفى على مجموعة من الأفعال والاحساسات والأفكار المتناثرة وحدة واتساقا ، ففى كل خبرة عقلية أو عمل يقوم به الانسان جانب جمالى يرجع الى الانسان والنظام والترابط بيـن أجزائه (١٧)

ان الخبرة الجمالية ، مثلها فى ذلك مثل جميع الخبرات الانسانية ، هى تفاعل بين الكائن الحى وبين بيئته · ومن هنا ، فاننا لانجد حدا فاصلا قاطعا بين الخبرة الجمالية وغيرها من أنواع الخبرات الأخرى ، فالأنماط التوقيعية للتغير والراحة فى الطبيعة وفى جسم الانسان هى جذور الخبرة الجمالية توجد جراثيمها فى الخبرة العادية حيث يكون هناك عمل منظم أو ادراك لقيمة العمل (١٨) · ويؤكد جون ديوى ذلك بقوله : «ان للمفكر لحظته الجمالية ، وهى تلك اللحظة التى لاتظل فيها أفكاره مجرد أفكار بل تستحيل الى معان أو دلالات مندمجة فى صميم الموضوعات · وكذلك الفنان يقـوم بعملية فكرية ربما لاتقل عن تلك التى يقوم بها الباحث العلمى · ونجد أن الفنان يحقق فكره فى صميم الوسائط الكيفية التى يباشر عمله فيها» (١٩) ·

سمات الخبرة الجمالية عند جون ديوى :

للخبرة الجمالية سمات متعددة ، هى :

(أ) الاكتمال : ان الفعل المؤدى الى ابداع فنى أو جمالى ، وهـو ما يسميه ديوى بالفعل الجمالى ، لابد من أن تتوافر فيه الأركان الآتية :

- أن يكون فعلا قائما على أساس من اتصال أو احتكاك الفرد ببيئته ·
- أن ينطوى على تفرد أو ابداع متميز فى التعامل مع المواد المحيطة به·
- أن يقوم بعملية تنظيم للمواد والعناصر ·

وذلك يعنى ضرورة امتلاك أى خبرة سواء أكانت خبرة ذهنية أمخبرة

عملية لتلك العناصر حتى تكون هى نفسها تامة مكتملة · وليس هنالك من فارق ، فى نظر جون ديوى ، بين مثل تلك الخبرات وبين الخبرات الجمالية، اللهم الا من حيث المواد أو العناصر المستخدمة فى كل منها ، فكل خبرة ذهنية أو عملية لها طابعها الجمالى ، حيث تملك تكاملا باطنيا واشباعا ذاتيا نصل اليهما بفعل حركة متسقة منظمة ، أما الطابع الجمالى فى الخبرة فانها رهن بابداع جديد (٢٠) ·

فللخبرة السوية بصفة عامة طابع جمالى ، والا لما كان فى الامكان تنظيم عناصرها وصياغة موادها على صورة تجربة موحدة متسقة متماسكة· وليس من الممكن – فى داخل التجربة الحية السوية – فصل العناصر العملية والانفعالية والعقلية بعضها عن بعض بل لابد من اعتبار هذه التجربة كلا موحدا يربط الجانب الانفعالى بين أجزائه ويكشف الجانب العقلى على دلالته · ويوضح الجانب العملى ما هنالك من تفاعل بين صاحب هذه التجربة وبين أحداث البيئة المحيطة به (٢١) ·

(ب) الاتصال : ان تنظيم الخبرة عبارة عن تنظيم دينامى لأنه لايتم الا فى زمان ، فهو بمثابة ضرب من النمو أو الترقى · ومعنى هذا أن ثمة بداية وتطورا وتحقيقا واكتمالا · ولابد للمادة من أن تمتص وتهضم من خلال عملية التفاعل مع التنظيم الحيوى لنتائج الخبرات السابقة ، وهو ذلك التنظيم الذى يتكون من عقل الصانع أو العامل (أو الفنان) وتستمر فترة الحضانة حتى يتم اخراج الجنين الى عالم النور · فاذا ما ظهر الوليد الجديد ، أصبح موضوعا قابلا للادراك بوصفه جزءا من العالم الخارجى المشترك ، ولكن المهم هنا أن الخبرة الجمالية لايمكن أن تجسد فى لحظة واحدة ، اللهم الا كما تصل عمليات مستمرة طويلة سابقة الى ذروتها فتتركز فى حركة بارزة تكتسح أو تجرف فى تيارها كل ماعداها حتى يطوى النسيان كل شىء سواها (٢٢) ·

(ج) السمة السائدة : ان لكل خبرة وحدتها التى تخلع عليها اسمها الخاص ، ووجود هذه الوحدة انما يتكون بفعل الكيفية الفردية التى تدخل فى تكوينها · ولكن هذه الوحدة ليست انفعالية أو عملية أو ذهنية ، فان كل هذه الألفاظ انما تشير الى تمييزات يستطيع الفكر أن يقوم بها ، داخل

تلك الوحدة · وعند استرجاع أية خبرة بعد حدوثها ، فانه لايسعنا سوى أن نعترف بأن هذه الصفة - دون غيرها - كانت غالبة عليها بشكل ظاهر بحيث انها لتسم بطابعها تلك الخبرة ككل ·

(د) النمو التراكمى : النمو التراكمى هو نمو المعنى القصدى ونمو الدلالة : ومن هنا فان معنى الدلالة المتناهية المختزنة والمتراكمة المتجهة نحو غاية هى التى يمكن الشعور بها بوصفها تحققا للصيرورة · ففى العمل الفنى ، نشاهد أن الأفعال والأحداث والملابسات المختلفة لابد من أن تمتزج وتنصهر جميعا لتكون وحدة واحدة ، ولكننا نلاحظ مع ذلك أنها لاتختفى أو تفقد طابعها الخاص حين تفعل ذلك ، بل ربما كانت الحال هنا كالحال فى الحوار الودى ، فان هاهنا تبادلا مستمرا واختلاطا متواصلا ، وان كان كل متحدث مع ذلك يظل محتفظا بطابعه الخاص ان لم نقل أن هذا الطابع يتبدى بصورة أوضح مما هو فى العادة (٢٣) ·

ان الخبرة عند جون ديوى لاتعنى مجرد الخروج من دائرة الأحاسيس الشخصية والانفعالات الفردية ، من أجل الامتداد نحو عالم الأشياء والموضوعات والأحداث الخارجية · بل هى تعنى أيضا حدوث ضرب من التوازن بين طاقات الانسان من جهة وبين الظروف الحيوية التى تحيط به من جهة أخرى ، بحيث ينشأ من هذا التوازن اشباع يكفل لصاحبه ضربا من اللذة أو الشعور بالرضا · والواقع أن الخبرة حين تفضى الى خفض التوتر نتيجة للاشباع ، فانها انما تنطوى على ضرب من الايقاع ، وبالتالى فانها تؤدى فى خاتمة المطاف الى تزويدنا باحساس جمالى هو الشعور الحسى المتسامى الى درجة النشوة ، أو ان شئت قل التقدير الجمالى ، ولكنه فى طبيعته يشبه أى لذة أخرى نتذوق على أساس منها أى موضوع عادى من موضوعات الحياة الاستهلاكية ، ذلك لأنه ثمرة لضرب من المهارة أو الذكاء فى طريقة تعاملنا مع الأشياء الطبيعية ، بحيث نتمكن من زيادة ألوان الاشباع التى تحققها لنا الأشياء تلقائيا ، فتجعلها أشد وأنقى وأطول · ومعنى هذا أن الخبرة الجمالية لاتخرج عن كونها ترقية طبيعية لتلك الدوافع البشرية التى نستخدمها فى استجاباتنا الطبيعية العادية للبيئة الحيوية التى نعيش بين ظهرانيها · واذا سلمنا برأى جون ديوى ، فسوف يكون علينا عندئذ ألا ننسب الى الخبرة الجمالية أية طبيعة خاصة مميزة بل مجرد فارق كمى

محض يجعل منها نشاطا أقوى أو أشد أو أطول من أى نشاط آخر عادى (٢٤) ٠

أشكال الخبرة الجمالية :

درج البعض - فيما يقول ديوى - على التمييز بين الظاهرة الفنية والظاهرة الجمالية على اعتبار أن الأولى تشير الى عملية فعل أو اجراء أو صناعة أو ابداع فى حين تشير الثانية الى عملية ادراك أو تقدير أو تذوق أو استمتاع ٠ فالظاهرة الفنية تعبر عن وجهة نظر المنتج ، فى حين أن الظاهرة الجمالية تعبر عن وجهة نظر المستهلك ٠ ولكن مادامت العلاقة وثيقة بين الفعل والانفعال ، أو بين النشاط الفاعل والنشاط الماثل فى صميم الخبرة، فقد لايكون هناك مبرر للمبالغة فى التمييز بين الفنى والجمالى الى حد اقامة فاصل حاسم بينهما (٢٥) وقد اتفق صمول ألكسندر مع جون ديوى فى هذا الرأى حيث وحد بين عناصر الخبرة الجمالية وردها كلها الى أصل واحد (٢٦) ٠ والواقع أن مايميز الفعل الابداعى فى الفن انما هو ذلك القدر الهائل من الملاحظة ، وذلك النوع الخاص من الذكاء الذى يمارس فى ادراك العلاقات الكيفية ، والواقع أنه ان لم ينجز الفنان منظورا جديدا ، أو اذا لم يحقق رؤية جديدة فى عملية الانتاج التى يقوم بها ، فان فعله عندئذ لن يكون الا مجرد فعل آلى يحاكى فيه نموذجا قديما ثابتا قد انطبع فى ذهنه وكأنه التصميم الهندسى المنقول ٠ وأما حين تجىء خبرة الفنان خبرة متسقة أو متماسكة فى صميم الادراك ، مع اتصافها فى الوقت نفسه بطابع حركى يخلع على تطورها صورة التغير المتصل المستمر ، فهنالك ، وهنالك فقط ، يكون لهذه الخبرة طابع جمالى (٢٧) ٠

وكذلك ، فاننا لانستطيع فيما يختص بالعمل الفنى الابداعى أن نقول أنه نتيجة الهام فقط ، بل لابد من فترة تحضير تسبقه يتشبع فيها الذهن وتتشبع فيها العواطف والأحاسيس بكل مايدور حول المشكلة بحيث يؤدى هذا كله الى مرحلة انطلاق يحسبه الفنان الهاما ، ولكنه فى الواقع نتيجة ، لما سبق من تركيز واهتمام ٠ واذا استعرضنا حياة العباقرة الذين أضافوا الى التراث الانسانى الآيات الخالدة لألفيناهم جميعا من ذوى الثقافات الأدبية والعملية والفلسفية الواسعة ، ذلك أن الدوافع الوجدانية والأخيلة الرائعة لاتتحقق فى تعبير رائع ولا تنسجم فى صيغة خالدة الا بفضل التحصيل

الطويل والتفكير الشاق · وبذلك يكون الالهام مرتبطا بالخبرة ارتباطا كبيرا · ومن هنا كانت أهمية التربية الجمالية التى لابد منها لكى تهيىء الخبرات اللازمة لأصحاب القدرات المختلفة حتى يستطيعوا أن يصلوا الى التعبير الجمالى تعبيرا عميقا متصلا ، فالالهام كما قلنا لابد له من تراكم طويل فى الخبرات ولابد له من تفكير شاق (٢٨) ·

والواقع أنه لابد للناظر - اذا أراد أن يدرك بحق - أن يقوم بعملية خلق أو ابداع لخبرته الخاصة · ويقول جون ديوى «لابد لمثل هذا الابداع من أن يجىء متضمنا لبعض العلاقات المشابهة لتلك التى عاناها الفنان (أو المنتج الأصلى) · حقا ان هذه العلاقات لن تكون هى بحذافيرها ، ولكن لابد للمتذوق على أية حال أن ينظم عناصر الكل تنظيما يشبه فى شكله العام (لا فى تفاصيله) عملية التنظيم العضوى التى اختبرها الخالق للعمل الفنى اختبارا شعوريا ، ومعنى هذا أنه ليس من الممكن (دون عملية اعادة الخلق أو التجديد) أن يدرك الموضوع بوصفه عملا فنيا ، واذا كان الفنان قد تخير وبسط وأوضح واختصر ، وركز وفقا لنوع اهتمامه ، فانه لابد للناظر أيضا أن يمر بنفس هذه العمليات وفقا لوجهة نظره ونوع اهتمامه - وهذا هو السبب فى أن كلا منهما فى حاجة دائمة الى القيام بعملية تجريد · لأن من الضرورى لكل منهما أن يقوم باستخلاص مايراه هاما أو انتزاع ما يعتبره ذا دلالة · ولابد لكل منهما أيضا من أن يقوم بعملية تضمين واستيعاب يضم فيها شتى التفاصيل والجزئيات المادية المشتقة بعضها الى البعض الآخر بحيث يؤلف منها وحدة تصلح لأن تكون موضوعا للخبرة · وتبعا لذلك ، فان ثمة عملا يؤدى من جانب المدرك أو المتذوق ، كما أن هناك عملا يؤدى من جانب الفنان أو المنتج (٢٩) ·

ومهما تختلف الآراء فى تحديد معنى الخبرة الجمالية · فلاشك أن الفن يكشف القيم الجمالية - وهو وسيلتنا لوضع معايير لهذه القيم · والفن له اتصال وثيق بالحياة ، فنحن لانرى أنه منعزل عما نفعله ونتذوقه فى حياتنا اليومية ، فالاحساس بالجمال استعداد متوافر لدى الناس بدرجات متفاوتة ، يطبقونه فى كل مايقع تحت حسهم فى الحياة العادية · وكثيرا ماتوقعنا ظروف الحياة من ادراك الجانب الجمالى لخبراتنا ، فنجد أن فردا ينظر للسلع من زواياها النفعية دون أن يستمتع بجانبها الجمالى وادراكه ·

وذلك بينما يتأملها آخر من الوجهة الجمالية من ناحية علاقاتها وخطوطها وصياغتها ثم وظيفتها ، فالناحية الجمالية تختلف وتزداد تبعا العين التى تراها وكل رؤية فريدة فى نوعها هى التى تجمع بين الشقين الوظيفى والجمالى، كما أن ادراك الجمال يخضع للدراسة والتحليل · لكن الأعمال الأدبيـــة والشعرية والموسيقية تحتاج الى قسط من التعليم لتذوقها والاستمتاع بها · فالرؤية انما تعنى التعرف والادراك · ولكن لكى تحول الى احســـاس بالعلاقات الجمالية والقيم الفنية ، فان هذا يتطلب الدراسة والتدريب ودوام التقصى والممارسة الجادة المطردة (٣٠) ·

ان التذوق الجمالى لدى الانسان يفتح أمامه آفاقا رحيبة من المتعة ، فضلا عن التوازن فى حساسيته وفى قدرته على العمل وفى مواجهـــة صعوبات الحياة وتخطيها · ولكن الملاحظ أن الجوانب الذاتية فى الانسان، وتتمثل فى الخيال والعاطفة ، والتى تتيح له التذوق الجمالى ، قد أهملت تنميتها · كما أن نظرة الفرد الى المرئيات وتذوقه للعلاقة الجمالية التـــى تقوم عليها ، يعد عاملا من العوامل الهامة فى تكوينه · ومن هـــذه الناحية ، فان هذا العامل يؤثر فى سلوكه ويمكن أن يجعل هذا السلوك أكثر تكاملا · وقد يرق هذا التذوق الجمالى بالتربية والتنمية ويصبح أسلوبا من أساليب معالجة الشخص لكل مايقع تحت حسه ويديه (٣١) ·

ويمكن القول أن التربية الجمالية عند جون ديوى ترمى الى انماء عاطفة الجمال الكامنة فى النفس ، وذلك عن طريق تقديرنا وانتاجنا للجمال لأن التربية الجمالية فضلا عن تنميتها القدرة على تقدير الجمال تعمل علـــى تشجيع الأفراد على الابتكار والابداع شريطة أن يتوفر فيهم هذا الاستعداد·

ثانيا أهمية التربية الجمالية عند جون ديوى

التربية الجمالية تعمل على :

(أ) تنمية الشخصية المتكاملة المتوازنة

للتربية الجمالية دورها الفعال فى الارتقاء بالأعمال الفنية وبالخبرة الجمالية لدى الأفراد ، فالتربية الجمالية تساعد على نمو الشخصية الانسانية

نموا متكاملا من خلال الاندماج فى النشاط البناء الخلاق والاستمتاع به ، وكذلك من خلال غرس وتنمية قيم واتجاهات انسانية تتصل بتنمية العاطفة والوجدان والمعرفة الحسية وتدريب الحواس والتعبير عن النفس وانفعالاتها وكذلك التوحيد بين المشاعر من أجل التماسك الاجتماعى واكتساب المهارات والمعلومات المختلفة ، ذلك أن الخبرة الفنية أو الجمالية تشمل عملية تفكير خلاق ، ولايصل الفنان الى هذه الخبرة عن طريق الالهام فقط وانما عن طريق خبرته السابقة وتجاربه المتعددة وقراءاته وتأملاته · فالعمل الفنى يلزمه فترة تحضير تسبقه يتشبع فيها كل من العقل والعاطفة والأحاسيس بكـــل مايتصل بالشكل الفنى ، بحيث يؤدى ذلك كله الى مرحلة انطلاق يظنه الفنان الهاما ، ولكنه نتيجة مترتبة على التراكمات الكمية والكيفية التى انطـــوت عليها التركيز والاهتمام التى سبقته (٣٢) ·

وقد قال روسو فى هذا الصدد «ان الغرض الأساسى من تربية اميل هو أن أعلمه كيف يشعر ويحب الجمال فى كل أشكاله ، وأن أثبت عواطفة وأذواقه وأن أمنع شهواته من التردى الى الخبيث والرذيلة ، فاذا تم ذلـك وجد اميل طريقة الى السعادة ممهدا» (٣٣) ·

وأشار هربرت ريد الى ضرورة تربية الحواس باللفظ «الشعر والأدب»، والسمع «الموسيقى» ، والرقص «الحركة والعضلات» ، والتربية البصرية «الرؤية واللمس» ، ذلك لأنها معا تكون المعرفة المتكاملة بالحقيقة ، وهو نوع من التربية يجب أن نسميه التربية الجمالية ، أى تربية الحواس معا (٣٤) ·

لكن كلا من ن·ك كرابسكايا وأ·ف لوناتشارسكى وأ·س ماكارينكو يرون فى التربية الجمالية جانبا معزولا عن جوانب العمل بين الأطفال ، فالتربية الجمالية عندهم عملية متصلة اتصالا لاينفصم عراه بالتعليـــــم الأيديولوجى والسياسى ، وبالتعليم من أجل العمل ، أو التعليم الأخـــلاقى والتربية البدنية للشباب (٣٥) ·

ولانعرف فيلسوفا نجح مثلما نجح جون ديوى فى هذا الصدد ، أى فى تأكيد وحدة الانسان ووحدة خبراته على تعددها · ولاتعدو فلسفة ديوى كلها أن تكون فلسفة الخبرة ، أى الفلسفة التى تؤكد تكامل الخبرة وكليتها

واتصالها وتؤكد ضرورة النظر الى مفهوم الخبرة نظرة متطورة فى اطار ديمقراطى اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا · فها هو ديوى يؤكد العلاقة بين الحواس والعقل ويرى أن العقل أى - التفكير - هو الوسيلة التى أصبح بها مشاركة الكائن الحى فى أحداث العالم المحيطة به - عن طريق الحواس - ذات معنى ، انه الوسيلة التى يستخلص بها المعانى والقيم ويحول بهـــا الأشياء الى موضوعات مشحونة بالدلالات والمعانى · فالعقل هنا لم يعد شيئا يتخطى الخبرة ويتعداها بعيدا ومعزولا عنها · انما أصبح العقل هو التفكير الذى تتعدل به الخبرات الماضية وتضبط به الخبرات الحاضرة · لقد أصبح التفكير شيئا أصيلا فى الخبرة والعامل الموجه لمجراها وها هو يربط كذلك بين الجوانب العقلية والانفعالية والعملية فى الخبرة ، فيؤكد أن الجانب الانفعالى هو ذلك الذى يربط الخبرة الحية فى كل واحد وسياق واحد، وأن العقلى هو ذلك الذى يعطى للخبرة معنى ويؤكد مافيها من علاقـــات وارتباطات ، والعملى هو الذى يبرز لنا أن الكائن فى حالة تفاعل مع لأحداث والموضوعات التى تحيط به ، ويربط ديوى كذلك بين الناحية الجمالية والفكرية والخلقية فى الخبرة ويرى أن هذه الجوانب كلها متضمنة فى خبرات الحياة اليومية فتراه دائما ينتقد ذلك الاتجاه الذى ينتزع من الفنون العملية تلـك القيمة الجمالية والذى يستبعد الخبرة الجمالية من حياة الناس الذيـــن لايرتبطون بالفنون الجميلة ارتباطا كبيرا · فالفن عند ديوى متضمن - انتاجا وتذوقا - فى جميع خبرات الحياة · والخبرة التى يسود عليها الجانـب الفنى التى نسميها خبرة جمالية هى ، كأى خبرة أخرى ، تعبير عن لتفاعل القائم بين الفنان وعالم الأشياء والأحداث · والفن فى التحليل الأخير ليس الا تعبير الفنان عن الأشياء الموجودة فى الواقع فى صور جديدة يختار فيها الفنان عوامل جديدة ويبرز فيها جوانب معينة ويضعها معا فى علاقات جديدة ، وهو بذلك يبرز مواقف الحياة فى صور أكمل وأوضح مما تقدمه هذه المواقف اليومية وفى صور أكثر غناء وتنوعا وجاذبية ودرامية من خبراتنا بالأشياء التى تبعثرها الطبيعة من حولنا بصور عشوائية (٣٦) ·

(ب) تنمية الأخـلاق :

كان اليونانيون يوحدون بين السلوك والخير والسلوك المتصف بالتناسب والحسن والانسجام ، فكانت فكرة «الجمال - الخير» دليلا واضحا علـــى

امكـان اتصـاف الفعل الخلقى بصفة جمالية متمايزة ، وقد عـــالج أفلاطون عدة تعريفات للجميل فى محاوراته مع هيباس نذكر منها هذا التعريف: «الجميل هو المساعد الذى يقود الى الخير » ٠

وربما كان من أكبر عيوب الأخلاق التى نعترف بها اليوم أنها مفتقرة تماما الى كل صبغة جمالية ٠ ويعلق جون ديوى على ذلك بقوله : «وآية ذلك أن هذه الأخلاق لاتقدم لنا أى مثال للفعل المخلص الصادر عن أعمـــاق القلب» ٠

ويؤكد جون ديوى العلاقة الوثيقة بين الفنون والأخلاق فيقول : «ان الفن قد يكون أشد اتصافا بالصفة الأخلاقية من الكثير من مظاهر السلوك الأخلاقى ، وآية ذلك أن الأخلاقيات السائدة انما هى تميل بكل تأكيد الى أن تصبح بمثابة اثبات للحالة الراهنة أو هى انعكاسات للعرف الاجتماعى أو تدعيم للنظام القائم ٠ ولقد كان كل أنبياء الأخلاق الذين عرفتهم البشريـــة شعراء ٠ ومن هنا ، فقد أصبح الفن بمثابة وسيلة لاستبقاء الاحســـاس بالغايات التى تتجاوز الحقائق البينة» (٣٧) ٠

وقد أبقى أفلاطون الشاعر فى مدينته ، وجعل له وظيفة تهذيبية تربوية، وبحكم مران الشاعر فى تذوق مثال الجمال والاستلهام منه يمكن للشاعر أن يساعد فى انشاء دولة أفلاطون المثالية (٣٨) ٠

ويقول ديكارت فى هذا الصدد «لاشىء بجميل الا الحق » (٣٩) ٠

وقد أشار هورن أيضا الى أن عدم العمل على تذوق الجمال واهمال تربية عاطفة الجمال لهو فقدان للسعادة ذاتها ـ على أن ذلك الاهمـــال قد أدى الى أن تخبو شعلة الذكاء والى أن يلحق بالأخلاق ضرر بالغ (٤٠)٠

ولكن هذا ، يمكن القول أن التربية الجمالية تتصل بالتربية الأخلاقية، فالفرد الذى تبلورت فى ذهنه العاطفة الجمالية يتطلع الى مثالية سامية (مثالية الحق والخير والجمال) فيصور الفضيلة فى شكل جذاب يناسب أن يصير خلقا فيه ، يصور الرذيلة فى شكل قبيح لايستسيغ التخلق به ٠

(ج) تنمية القدرة على التذوق الجمالى واكتشاف الميول والمهـارات الفنية :

ان كل فرد يجلب معه ـ حين يمارس فرديته ـ طريقة خاصة فى الرؤية والاحساس يكون من شأنها ، حين تتفاعل مع العناصر المادية القديمة ، أن تخلق شيئا جديدا ، لم يكن له أدنى وجود من قبل فى صميم تجربة وتربية جمالية تعمل على تنمية القدرة على التذوق الجمالى لدى الفرد من حيث تعويده على الكيفية التى يرى بها الأشياء · وهذا ما أكده جون ديوى حيث رأى أن هناك اعتبارات تصدق على المتأمل · ففى حالة الشخص الذى يرى اللوحة بحق أو يسمع الموسيقى بالفعل ، لابد من توافر مسالك جانبية غير مباشرة للاستجابة تكون مهيأة أو معدة من ذى قبل ، وهذا الاستعداد الحركى يمثل جانبا كبيرا من التربية الجمالية فى أى مجال خاص من المجالات · ومعنى هذا أنه لابد للمرء من أن يعرف ماينبغى له أن يتطلع اليه ، والى أى نحو ينبغى له أن يراه ، فان هذه المعرفة هى ضرب من الاستعداد الضرورى من جانب الجهاز الحركى · ولذلك ، فان من الضرورى أن تكون لدى الفرد مسالك استجابة حركية محددة من قبل · وهذه الاستجابة ترجع فى جانب منها الى التكوين الفطرى ، وفى الجانب الآخر الى التربية من خلال الخبرة، فالمتأمل قد يدرك العمل الفنى بطريقة أكاديمية أو تعليمية أو بطريقة عاطفية، أو يدركه بطريقة جمالية قد يكون مضمونها المادى الجوهرى (أو مادتها) شيئا جديدا · وقال جون ديوى أيضا أنه لابد للمتذوق من أن ينظم عناصر الكل تنظيما يشبه فى صورته عملية التنظيم العضوى التى اختبرها الخالق للعمل الفنى اختبارا شعوريا · ولذلك لابد من مران أو تمرس · والى جانب هذا ، فان التربية الجمالية تهدف الى فهم الفنون وتذوقها والى الاستمتاع بها · وبالاضافة الى ذلك ، فان التربية الجمالية تهدف الى اكتشاف ميول الفرد واهتماماته ومهاراته الفنية وتنميتها (٤١) ·

ويمكن القول أن جون ديوى ، بانتباهه الى أهمية التربية الجماليـة للمرء ، أراد أن يلقى الضوء على أهمية الوعى الجمالى · ويمثل ذلك فى انتشار الثقافة الفنية لدى المجتمع سواء بازدياد عدد الفنانين المتخصصين الذين يقع على كواهلهم تكوين وبناء ذات التراث الحضارى الانسانى مـن لوحات وتماثيل أو بارتفاع مستوى الذوق لدى أكبر عدد من أفراد المجتمع·

ولكن ذلك لن يكون الا عن طريق الممارسة والتهذيب الفنى القائم على المشاهدة والتأمل حتى يستطيعوا استيعاب مواطن الجمال فى كل من الطبيعة والعمل الفنى · والواقع أنه يمكن للمشاهد الذواقة أن يتتبع أسلوب التخطيط حتى تكون الخطوط متناغمة ، وحتى يمكن تحديد المساحات التى تستمد الأشكال منها قوامها فى لوحة الفنان المصور ، ويتتبع ماتتضمنه استخدام الألوان ، ومايمكن أن ينطوى عليه النسيج اللونى من غنائية وانسجام ، اذ أن ذيوع هذه الثقافة وانتشارها ومبلغ عمقها فى أحاسيس الشعب يكون على قدر تسامى الذوق وارتفاع الوعى الفنى (٤٢) ·

وفى الواقع ، معيار الذوق السليم لايمكن أن ينحو نحو الموضوعية الخالصة ، كما يقول الكسندر بيليك «ان مايعنينا فى الادراك الجمالى هو الموضوع نفسه بغض النظر عن قدرته على اشباع حاجة » · كما لايمكن أن ينحو الذوق السليم ناحية الذاتية المتطرفة ، فيرى كانط أن الجميل ليس سوى فكرتنا نحن ، فهو ليس له وجود مستقل خارج فكرتنا عنه لأنه ليس سوى تابع لأفكارنا (٤٣) ·

وبناء على ذلك فان الحكم الجمالى على الأشياء الجميلة يتطلب وعيا من قبل الذات المدركة للجمال والشىء الجميل ذاته ، وبتفاعل الذات بالموضوع الجميل · وبمقارنته بأنواع الجمال الأخرى نستطيع أن نحدد ان كان هذا الشىء ممدوحا أو مذموما ـ من الوجهة الجمالية ـ وندرك بالتالى الجمال · والوعى الجمالى للذات المدركة يكون ممثلا فى خبرتها الجمالية والتى يعرفها لنا د· زكريا ابراهيم بأنها بحث مستمر واكتشاف دائب لها ، بل ويكون ماثلا أمامنا دائما بوصفه حقيقة جاهزة قد تم العثور عليها ، ويكون ماثلا أمامنا دائما بوصفه شيئا يمكن العثور عليه ، أو حقيقة غامضة مازال علينا فض أسرارها ، فالجمال ليس ذاتيا محضا ولا موضوعيا محضا لكنه مزاج تآلف من الذاتية والموضوعية فالجمال يوجد وجودا موضوعيا فى أشياء ذات طبيعة واقعية ، ولكننا كذوات نتذوقه ونضفى على موضوعيته عناصر من خيالاتنا وأفكارنا وميولنا الذاتية البحتة (٤٤) ·

ومن ثم ، فانه لكى تستقيم أحكامنا الجمالية وتقوم بدورها فى ابراز الجوانب الجمالية ، ينبغى توافر ثلاثة أمور هامة هى :

(أ) الصفات الجمالية التى تحدد وجود الجمال فى موضوع ما ٠
(ب) الذات المدركة (المتأمل - المتذوق) ٠
(ج) المعايير والقيم الاجتماعية التى يفرضها المجتمع على الانسان ٠

فتكون النتيجة أن يصبح الحكم الجمالى هو ثمرة طبيعية لذوق وفن واتجاه مجتمع ما ، فالفرد يستوعب الجمال ويحس به من خلال معاييره الاجتماعية ٠ وهنا ، فان علم الجمال يندرج ضمن فلسفة القيم من حيث أنه لايقف عند حد البحث الميتافيزيقى الصورى فى حقيقة وجود الجمال كموضوع أو البحث السيكولوجى فى الاحساس والانفعال الانسانى بالجمال ، ولكنه يسارع بالدخول فى مبحث القيم التى يلتزم بها الانسان فى مجتمع ما فيصبح الفن وليد المجتمع وخاضعا بالضرورة للتنظيم الاجتماعى (٤٥) ٠

وتتدخل التربية الجمالية كعامل له أهمية فى صقل الذوق ، فيظهرنوعمن التقارب الاعجابى حول سمات معينة فى بيئة بعينها أو لدى شعب معين وفى زمان معين وفى ظل حضارة ذات طابع معين ٠ ولعل الطرز الفنية خير دليل على هذا الرأى الذى يؤكد أهمية التربية الجمالية ودورها الذى يقضى على التشتت غير الملتئم والتباين الصارخ بين الأذواق والمشاعر الفردية ، الا فى حالات ظهور موجات وتيارات فنية جديدة تتحدى القديم وتحاول القضاء عليه جذريا ، وحينئذ يحدث التناقض والصدام بين أصحاب الجديد من ناحية والتقليديين المحافظين من ناحية أخرى ، حيث يعمد هؤلاء للقضاء على النزعات والبدع الجديدة ٠ ولاتلبث الموجه الجديدة أن تأخذ طريقها الى الاستقرار والقبول ، وحينئذ تتقارب الأذواق ويتلاشى التشتت الصارخ وينتهى الصراع (٤٦) ٠

والمران فى ادراك الجمال ليس مطلوبا فحسب فى مجال التذوق بل هو مطلوب أيضا من جانب المبدع ٠ ولما كان الجنون يلهم الانسان من خلال رؤية الجمال فى هذا العالم الأدنى فان الجمال الحقيقى للعالم العلوى يعاد الى ذاكرته حتى يبدأ فيستعيد ريشه ٠ ثم انه وهو يشعر بأجنحة جديدة ، يترق الى الملأ الأعلى المطلق ٠ والفنان اذا أحرز المعرفة بالجمال المطلق ، أمكنه أن ينقله الى فنه ، ومن ثم فانه يساعد الناس فى تذوق الجمال ٠٠ وهذا الجمال المطلق قد وصفه أفلاطون بالحق والخير (٤٧) ٠

ونصل فى النهاية الى أنه ليس ثمة فرق فى النوع عند جون ديوى بين الادراك الجمالى والخلق الجمالى - فكل منهما ظل للآخر · والمشاهد ، باستلهامه للعمل الفنى ، يكشف عن عقل المبدع ·

فالشخص الذى تعلم كيف يدرك أو يتذوق بطريقة جمالية ، انما هو ذلك الذى يبارى الفنان نفسه فى القيام بهذه العملية · أما كل ماعداها من الناس، فانهم يحملون فى تضاعيف رؤيتهم للوحات وسماعهم للموسيقى أفكـــارا مسبقة يستمدونها من مصادر تعطل الادراك الجمالى وتبعث فيه الاضطراب والاختلاط ·

واذا كان المتذوق يضع اضافات وتفسيرات على الكيان المادى للعمل الفنى · فان فكرة الاضافات وتفسيرات المتذوق لاتفهم ولاتصبح مقنعـــة الا بفكرة أخرى عند صمويل الكسندر هى فكرة أن العمل الفنى يرجـــع المتذوق الى عقل الفنان ، فالمتذوق يتخيل نفسه وهو يبدع العمل ، ومن ثم فانه يستطيع تذوقه · ونجد أن جون ديوى قد أشار الى هذا فهو يقـول : «لابد للناظر ، اذا أراد أن يدرك بحق ، أن يقوم بعملية خلق أو ابداع لخبرته الخاصة ، ولابد لمثل هذا الابداع من أن يجىء متضمنا لبعض العلاقـــات المشابهة لتلك التى عاناها الفنان أو المنتج الأصلى» (٤٨) ·

(د) الاستمتاع والتسلية وشغل أوقات الفراغ :

يعتقد جون ديوى أنه اذا ما صاحب عملية التعلم ابتهاج وسرور ، فان التعلم يصبح أكثر سهولة وأكثر بقاء ، فمثلا اذا كان هناك نشاط بدنى يصحب عملية التعلم فان هذا يقابل احتياجا ونزعة طبيعية للفرد ألا وهى الحـركة واللعب ، وهناك اتجاه قوى لدى التجريبيين يتمثل فى الاهتمام بالفنـــون اليدوية ، وقد اقترح ديوى أن يرتبط الدافع الحركى بأهداف اجتماعية تتمثل فى الرحلات الخلوية وفى تنسيق الحدائق والطهى والحياكة والرسم والطباعة وتجليد الكتب والنحت والغناء والتمثيل والكتابة والقراءة ويتحتم أن يتضمنها المنهج المدرسى · وينادى ديوى بتغير اسم الترويح الى التربية الترويحية· ويعتقد ديوى أن هذه الخبرات المتمثلة فى النشاطات الترويحية ماهى الا خبرات لها قيمة جوهرية · ويؤكد ديوى أن الطبيعة البشرية فى حاجة الى

الترويح ، كما أنها تجعل من التربية الترويحية أمرا حتميا ولايمكننا بـأى حال من الأحوال تجاهل الترويح كمظهر من مظاهر الحياة الانسانية ٠

ومن هنا ، فان ديوى يعتقد أن أهمية التربية تتلخص فى تهيئة الفرص للتمتع بنشاط ترويحى وأن الفرد يتعلم أين وكيف يستمتع بالترويح (٤٩) ٠

(هـ) تنمية القدرة على الابداع :

غالبا مايظهر الالهام عقب فترات الراحة ٠ ويرجع ذلك الى دور الراحة فى تخفيف حدة الانتباه ، وتحرر التفكير من بعض شوائبه وبعض معوقاته٠ وكذلك ، فان تخفيف حدة التركيز أو ارجاءه لفترة ما ، يؤدى الى تفـكك عناصر المشكلة ٠ وبالتالى ، يتمكن العقل من ادراك العلاقة بين عناصرها المفككـة واعطائها دلالة ومعنى جديـدا يسـاعد على اعـادة تجميعهـا وتنظيمها فى كيفية كلية جديدة ٠

وعلى أساس ارتباط الالهام بالخبرة ، فان أهمية التربية الجمالية تبدو واضحة ، ذلك أنها تعمل على اكساب الخبرات اللازمة لذوى القـدرات المختلفة لكى يتمكنوا من القيام بالتعبير الجمالى ، كما أنه لا الهام بـدون تحصيل وتفكير ومعاناة ، وقد نصح ديوى المدرس بقوله : «عليك أن تتاكد يوما بعد يوم من أن أنشطة الأطفال تتجه نحو هذا الهدف أى نحو بلوغ أقصى ماتهفو اليه أنفسهم ٠ والمهمة الناجحة للمدرس تتمثل فى تقديـم خبرات لاتنفر التلميذ بل تشغل نواحى نشاطه ، وأن تكون ممتعة وتساعد التلميذ على اكتساب خبرات جديدة ، وأن تكون ذات نمط متميز وابتكارى فى الخبرات الجديدة لكى تصبح خبرة مربية وكى يتحقق القول بأن التربية نمو للخبرة وبالخبرة ومن أجل الخبرة (٥٠) ٠

(و) تنمية الانتماء والوحدة الاجتماعية :

يقول جون ديوى «لايفوتنا فى هذا الصدد أن نسلم بالحقيقة القائلة بأن الخبرات الانسانية غايتها اجتماعية وتدعو الى الاتصال والتعامل مـع الآخرين ونؤكد على أن الخبرة تؤثر فى تشكيل وتكوين وتنمية الاتجاهات ، والاهتمامات والأغراض للأفراد » ٠ ويعبر جون ديوى عن ذلك بقوله : « ن الانسان يعيش مواقف متتابعة » وهو يعنى بذلك أن الفرد يتفاعل فى الموقف

ويتفاعل كذلك مع الأشخاص والأشياء ومايمكن أن يقال فى هذا الموقف من حيث البيئة المحيطة ٠

وكذلك ، فان نوعية الموضوع الذى يتكلم فيه الفرد يعتبر جزءا من الموقف ، كما أن التربية الفعالة تمهد وتهيىء الخبرات اللازمة للنمو المستمر، ولتحقيق ذلك ، فان التربية الحديثة يجب أن توجه اهتماما لاعداد الفرد فى اطار أكبر بكثير من الماديات ، كما أن الفهم الناتج سيعطى للحياة طعما ويعطى للعمل معنى مهما يكن العمل صغيرا ٠

ويقول جون ديوى فى هذا الصدد : «ان الخبرة الجمالية مظهر لحياة الحضارة ، وسجل لها واحياء لذكراها ٠ وهى وسيلة لترقية تطور الحياة ، كما أنها الى جانب هذا بمثابة الحكم النهائى على صفة تلك الحضارة٠ ومع أن هذه الخبرة نتاج يستحدثه الأفراد ويستمتعون به ، الا أن هؤلاء الأفراد أنفسهم لايكونون على ماهم عليه فى مضمون خبرتهم الا بسبب الثقافات أو الحضارات التى يشاركون فيها» (٥٠) ٠

وقد عقد لوكاتش مقارنة بين الجوانب الجدلية فى الشكل الروائى وبين الأنماط الاقتصادية للحياة فى المجتمع ، وتوصل من خلال هذه المقارنة الى أن شكل الرواية هو نفسه شكل البناء الاقتصادى للمجتمع !

والواقع أن هذه الفكرة تستند فى أصولها الى علم الجمال الهيجلى الذى رأى فى الأشكال الفنية تجسيدات مختلفة للتعبير عن الحقيقة ، ويظهر هذا بشكل واضح فى رؤية هيجل للرواية باعتبارها ملحمة بورجوازية تجسد الحياة الحديثة بكل تناقضاتها ، وتعقدها ، واذا كان هيجل يتابع تقاليد علم الجمال الكلاسيكى الألمانى ، كما يتبدى لدى كل من ليسنج وهردر وشيللر ، بمعنى أنه يناقش المسائل الرئيسية فى الفن من خلال قضايا عصره ، ومن خلال فهمه للبناء الاقتصادى للمجتمع الذى يعيش فيه ، فان لوكاتش قد تابع نفس الطريق (٥١) ٠

واذا كان ديوى من الفلاسفة الأخلاقيين ، فانه كان يعمل على الربط بين الفن والأخلاق ، كما كان يعمل كذلك على ربطه بالمنفعة والحياة حيث يقول: عندما تتحرر القدرة الانسانية من ذلك الميراث الثقيل المتعلق بعدم القابلية

للتغير الذى ترزح عبئه المخيلة عندئذ ، تكون هذه القدرة الانسانية بمثابة قوة ابداعية اجتماعية ، حيث لايكون الفن من أجل الرفاهية وغريبا عن مشاغل الحياة اليومية ، بل انه يعمل للحياة التى يكون الحديث عنها من الوجهة الاقتصادية ... أجل انه يعمل من أجل الحياة التى تكون جديرة بأن يحياها الانسان (٥٢) .

ومن ثم ، فان على الانسان أن يصبح اجتماعيا ، بمعنى أن يسكن فى مجتمع جمالى مع عالم منتج انسانيا من حوله ، وذلك بعد أن ينظم هذا المجتمع وفق قوانين الجمال ويدرب حواسه على أن يتناول كل شىء من أجل الشىء نفسه .

وننتقل بعد ذلك الى كيفية استفادة التربية من بعض آراء جون ديوى عن التربية الجمالية .

ثالثا الاستفادة من آراء جون ديوى عن التربية الجمالية :

تستطيع المدرسة الاستفادة من آراء جون ديوى على النحو التالى :

بالنسبة للمدرسة :

١ - لابد أن يفهم المدرس أن لكل خبرة ذهنية (أو خبرة تفكير) طابعها الجمالى ، وليس هناك من فارق بين مثل هذه الخبرة وبين تلك الخبرات التى نعدها جمالية . اللهم الا من حيث المواد أو العناصر المستخدمة فى كل منهما (٥٤) .

٢ - والمدرس عندما ينغمس مع تلاميذه فى النشاط ، ويشاركهم فيه ، يستطيع أن يقدم للخبرات التعليمية وحدة ووضوحا وتركيزا .. وبذلك يصبح التعليم فنا ، وتكتسب خبرة التلميذ صفة جمالية .

٣ - على المدرس أن يجعل درسه شيقا ، وعليه أن يضع لكل موضوع هدفا يعمل هو وتلاميذه على الوصول اليه من خلال تفاعلهم معه، فيرى جون ديوى أن العدو الحقيقى للجمال هو الشىء الرتيب المبتذل كتراخى الأهداف المائعة والاذعان للتقليد فى الحياة العملية والنهج العقلى (٥٥) .

٤ - أن يفطن المدرس الى الصلة الوثيقة بين تفاعل ظروف البيئة الخارجية وبين الحاجات والرغبات الباطنة ، وآية ذلك أن كل واحد منا يرجع بذاكرته الى أيام الدراسة ، ويعجب لما حل بالمعلومات التى كان من المفروض أنه حصلها فى أيام الدراسة ومن اضطراره الى اعادة تعلم المهارات الفنية التى اكتسبها من قبل بطريقة تختلف عن الطريقة التى تعلم بها فى المدرسة (٥٦) ٠

٥ - أن يكشف المدرس عن القوى والميول والعادات كشفا صحيحا ويفهم فهما نفسيا جيدا ، كما يجب أن تدرك مراميها وتوضح أهدافها ومايمكنها تأديته من الخدمات الاجتماعية (٥٧) ٠

أما بالنسبة للمنهج :

١ - لابد أن تختبر المدرسة المواد ونواحى النشاط القائمة ، ولكن لابد أن يتم هذا بنظرة جديدة بحيث يتم نقل نقاط التأكيد الى زاوية أخرى ، فلا يغيب عن بالنا أنه يجب أن يكون لكل موضوع فى أحد أطوار نموه صفة جمالية من وجهة نظر الفرد يعنى بها (٥٨) ٠

٢ - ولابد أن يحتل الفن مكانه فى منهج الدراسة متكاملا مع الخبرات المختلفة التى تهيئها المدرسة للتلاميذ ، وأن يكون تناول الفن فى التربية أكبر من مجرد الاستمتاع الوقتى بالعمل الفنى ، فعلى التلميذ الذى يريد أن يفهم عملا فنيا أن يحصل أقصى مايستطيع معرفته من الفنان وحياته واتجاهاته ، ومن الوطن الذى عاش فيه ومما ساده من عادات وتقاليد ، فلكل فنان فردية ، ليس فقط بتكوينه السيكولوجى الذى ولد به وانما أيضا ماكان فى متناوله من تقاليد وأساليب عقلية مما ساد فى أيامه وفى حياته (٥٩) ٠

٣ - ولابد من ملاحظة أن الأعمال الجسمانية ، مثل التمرينات الرياضية والألعاب والرحلات ومايقوم به التلاميذ من ملاحظة ومشاهدات فى دروس مشاهد الطبيعة ومايعملونه من تجارب وغيرها ومايترتب على هذه الأشغال من دروس ، تتوافق فى أثناء قيام العين واليد معا بوظيفتهما ، فهى تدريب للانتباه وتمرين للخيال الابتكارى والانتاجى وقوة الحكم الجمالى (٦٠) ٠

٤ - ومن العلوم الأساسية التى يجب أن تتحكم مستقبلا فى منهـــج السنوات الأولى بالمدرسة : الأشغال اليدوية ، والعلوم ومبادىء الطبيعة ، والفنون بأنواعها ، والتاريخ · وهذه المواد تحافظ على وجود ميول الطفل للخلق والابتكار بصورة حية ، كما تحافظ على توجهها وتهذبها حتى تكون عنده عادات طيبة فى التفكير والعمل · تلك العادات التى يحتاج اليها ليشترك اشتراكا فعليا مجديا فى الحياة الاجتماعية (٦١) ·

مراجع وهوامش الدراسة :

١ ـ عادل محمد خليل ، فلسفة الجمال فى الفكر العربى المعاصر ، كلية الآداب ـ جامعة عين شمس ١٩٨٨ ، ماجستير ، ص ٢ ٠

٢ ـ وفاء محمد أحمد ابراهيم ، الخبرة الجمالية بين برنارد بوزانكيت وجون ديوى ، كلية بنات جامعة عين شمس ، دكتوراه ، ١٩٨٦ ، ص ٢ ٠

٣ ـ سهام عبد الحميد الطوبى ، مفهوم التربية الجمالية وتطبيقاتها فى التربيةالفنية بالفرقة السادسة الابتدائية مععناية خاصة بنمو التفكير الابتكارى والاتجاهات نحو الفن ، كلية التربية الفنية ـ جامعة حلوان ، ١٩٧٥ ، ص٠٣

٤ ـ دستور جمعية مصر العربية ، مطابع الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٤ ، ١٣ ٠

٥ ـ محمود البسيونى ، الفن والتربية «الأسس السيكولوجية لفهم الفن وأصول تدريسه ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٧ ، ص ١٥ ، ١٦ ، ٤٥ ٠

٦ ـ وفاء محمد أحمد ابراهيم ، مرجع سابق ، ص ٥ ٠

٧ ـ ابراهيم عصمت مطاوع ، أصول التربية ، القاهرة ، دار المعارف، ط ٢ ١٩٨٠ ، ص ٦٩ ، ٧٠ ٠

٨ ـ أحمد عبد الفتاح أحمد عياد ، السلوك الاستهلاكى وعلاقته بالتذوق الجمالى وبعض المتغيرات النفسية الأخرى لدى الجنسين ، ماجستير علم النفس ، كلية الآداب ـ جامعة طنطا ، ١٩٨٩ ، ص ٦١ ٠

٩ ـ جون ديوى ، الفن خبرة ، ترجمة زكريا ابراهيم ، مراجعة زكى نجيب محمود دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ٢١٨ ٠

١٠ ـ منير المرسى سرحان ، الخبرة الجمالية فى التربية ، ١٩٧٣ ، ص ٧ ٠

١١ ـ تهانى عبد السلام ، دراسة تحليلية لآراء جون ديوى عن الخبرة فى التربية وآثارها فى التربية الترويحية ، صحيفة التربية ، السنة الثالثة والثلاثون ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٨١ ، ص ٢٣ ٠

١٢ - وفاء محمد أحمد ابراهيم ، مرجع سابق ، ص ٢٠٩ نقلا عن :
Dictionary of American Philosophy, p. 77.

١٣ - وفاء محمد أحمد ابراهيم ، المرجع السابق ، ص ٢٠٩ ٠

- جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٤ - ٥ ٠

١٤ - سهام محمود العراقى ، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوى ، مكتبة المعارف الحديثة ، الاسكندرية ، ١٩٨٤ ، ص ١٩٥ - ١٩٨ ٠

١٥ - أحمد فؤاد الأهوانى ، جون ديوى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٥٩ ، ص ٦٨ - ٧٠ ٠

١٦ وفاء محمد أحمد ابراهيم ، مرجع سابق ، ص ٢١١ نقلا عن جون ديوى ، البحث عن اليقين ، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى ، ص ٦ ، ١ ٠

- ابراهيم عصمت مطاوع ، مرجع سابق ، ص ٦٢ ٠

١٧ - عنايات يوسف ، مفهوم الخبرة الجمالية عند الفلاسفة وعلماء الجمال، تصنيفها وعلاقتها بالفرد ،صحيفةالتربية، السنة السادسةوالعشرون، أكتوبر ١٩٧٥ ، ص ٣٥ ٠

١٨ - محمد لبيب النجيحى ، التربية أصولها الفلسفية والنظرية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ٤٦٦ - ٤٦٧ ٠

John Deawy, Experience Minton, Balch 8 Co., New York, 1934, p. 39.

١٩ - جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٣٠ ٠

٢٠ - نفس المرجع السابق ، ص ٨٦ ٠

٢١ - زكريا ابراهيم ، فلسفة الفن فى الفكر المعاصر ، مكتبة مصر القاهرة ١٩٦٨ ، ص ١٠٠ - ١٠١ ٠

٢٢ - جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ص ٩٨ ٠

٢٣ - المرجع السابق ، ص ٦٦ ٠

٢٤ - فريد ريش شيللر فى التربية الجمالية للانسان ، ترجمة وفاء محمد ابراهيم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩١ القاهرة ، ص ٨٧ - ١٠٠ ٠

٢٥ ـ جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٨٤ ـ ٩١ ٠

٢٦ ـ عبد الرازق حجاج محمد ، الجمال والقيم الفنية ، عند صمويل ألكسندر ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، ماجستير ، ١٩٧٩ ، ص ١٠٠ ٠

٢٧ ـ زكريا ابراهيم ، فلسفة الفن فى الفكر المعاصر ، مرجع سابق ، ص ٩٨ ـ ٩٩ ٠

٢٨ ـ محمد لبيب النجيحى ، مرجع سابق ، ص ٤٧٥ ٠

٢٩ ـ جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٩٥ ـ ٩٦ ٠

٣٠ ـ عنايات يوسف ، مرجع سابق ، ص ٣٩ ٠

٣١ ـ فاطمة عبد الحميد أبو الفوارج ، التذوق الجمالى كما تظهر فى سلوك عينة من أطفال فى سن السابعة مع عرض منهجى للتغلب عليها ، المعهد العالى للتربية الفنية ، جامعة حلوان ، ماجستير ، القاهرة ، ١٩٧٣، ص ٢١ ـ ٢٢ ٠

٣٢ ـ منير المرسى سرحان ، مرجع سابق ص ٤٧ ـ ٤٨ نقلا عن جون ديوى الخبرة والتربية ترجمة محمود البسيونى وآخرون ، ص ٢٣ ـ ٢٤ ٠

٣٣ ـ صالح عبد العزيز ، التربية وطرق التدريس ج٢ ، دار المعارف، القاهرة ، ١٩٧١ ، ط ٧ ، ص ٣٤٤ ٠

٣٤ ـ فاطمة عبد الحميد أبو الفوارج ، مرجع سابق ، ص ٢٤ ٠

٣٥ ـ مجموعة من علماء الجمال السوفيت ، نظرية التربية الجمالية وممارستها فى مدارس اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية ، مجلة مستقبل التربية ، العدد الثالث ١٩٧٨ ، اليونسكو ، ص ١٣٩ ٠

٣٦ ـ صادق سمعان ، وحدة الخبرة فى الفكر الفلسفى التربوى المعاصر ، صحيفة التربية ، السنة السادسة عشرة نوفمبر ، العدد الأول ، ١٩٦٣ ، ص ٥١ ، ٥٢ ٠

٣٧ ـ جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٧٠ ـ ٨١ ٠

٣٨ ـ مجاهد عبد المنعم مجاهد ، علم الجمال فى الفلسفة المعاصرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ١٩٠ ٠

٣٩ - يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ٨٨ ٠

٤٠ - صالح عبد العزيز ، مرجع سابق ، ص ٣٤٦ ٠

٤١ - جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٩٥ - ٣٣٨ ٠

٤٢ - حسن محمد حسن ، الأصول الجمالية للفن الحديث ، مكتبة الفكر العربى ، القاهرة ، د٠ت ، ص ١١٢ - ١١٣ ٠

٤٣ - مجموعة من علماء الجمال السوفيت ، ترجمة فريق من دار الثقافة الجديدة ، مشكلات علم الجمال الحديث ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ١٠٩ - ١١٢ ٠

٤٤ - عادل محمد خليل ، مرجع سابق ، ص ١٣ ، ١٤ ٠

- زكريا ابراهيم ، الفنان الانسان ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٣، ص ١٤٢ - ١٤٣ ٠

٤٥ - راوية عبد المنعم ، القيم الجمالية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٨٧ ، ص ٣٠ ٠

٤٦ - محمد على أبو ريان ، فلسفة الجمال ونشأة الفنون الجميلة ط ٤ ١٩٧٤ ، دار المعارف ، القاهرة ، ص ٤٩ ٠

٤٧ - مجاهد عبد المنعم مجاهد ، مرجع سابق ، ص ١٩٠

٤٨ - عبد الرازق حجاج ، مرجع سابق ، ص ١٢٥ ٠

٤٩ - تهانى عبد السلام ، مرجع سابق ، ص ٣١ - ٣٢ ٠

٥٠ - محمد لبيب النجيحى ، مرجع سابق ، ص ٤٧٣ - ٤٧٤ ٠

- محمد منير مرسى ، أصول التربية الثقافية والفلسفية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٢٤٦ - ٢٦٣ ٠

٥١ - تهانى عبد السلام محمد ، مرجع سابق ، ص ٢٥ ٣٢ ٠

- جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٥٤٧ ٠

٥٢ ـ رمضان بسطاويس محمد غانم ، الرؤية الجمالية لدى جورج لوكاتش ، ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٣٥٤ ٠

٥٣ ـ حسن محمد حسن ، مرجع سابق ، ص ٣٣ ٠

٥٤ ـ جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٦٨ ٠

٥٥ ـ المرجع السابق ، ص ٧٣ ٠

٥٦ ـ أحمد فؤاد الأهوانى ، جون ديوى ، مرجع سابق ص ٥٨ ٠

٥٧ ـ جون ديوى ، التربية فى العصر الحديث ، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد ، ج١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٤٩ ، ص ٢٨ ٠

٥٨ ـ جون ديوى ، الديمقراطية والتربية ، مرجع سابق ، ص ٢٥٩ ٠

٥٩ ـ محمد لبيب النجيحى ، النظرية الأخلاقية عند جون ديوى ، ومدى صلاحيتها للتطبيق فى التربية المصرية ، معهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس ، ماجستير ، ١٩٥٨ ، ص ٢١٨ ٠

٦٠ ـ جون ديوى ، التربية فى العصر الحديث ، مرجع سابق ، ص ٥٨ ، ٥٩ ٠

٦١ ـ المرجع السابق ، ص ٤٠ ٠

اسهامات التخطيط التربوى فى تطوير النظام التعليمى بدولة الكويت

د٠ دلال عبد الواحد الهدهود (*)

تقـــديم :

يحتل النظام التعليمى فى الدول المتقدمة والنامية مكانة خاصة يتفـق على أهميتها كافة علماء التربية والاقتصاد والاجتماع وغيرهم ، وتنبع هذه الأهمية من قدرة هذا النظام على احداث التغييرات التى ينشدها المجتمع فى مكونات بنائه الديموجرافية والسياسية والاقتصادية ، بالاضافة الى قدرة هذا النظام أيضا على ارساء القيم الاجتماعية ، والارتقاء بمستوى العلاقات التى تربط الفرد بالمجتمع ، والعمل على اشباع الحاجات الاجتماعية الأساسية عن طريق تعليم الأفراد وتمكينهم من المشاركة الايجابية فى برامج ومشروعات التنمية ٠

وتشارك دولة الكويت المجتمع الدولى فى اهتمامه بالتعليم ، وتعـول عليه كثيرا فى مسيرة تنميتها بشريا واجتماعيا واقتصاديا ٠ ولذا فقـد اعتمدت الكويت اسلوب التخطيط كقاعدة أساسية تبنى عليها صـــرح مشروعاتها فى قطاعات مختلفة ٠ وفى هذا الاطار أيضا اعتمدت علـى التخطيط التربوى فى ايجاد نظام تعليمى متجدد يخدم تنفيذ خطط التنميـة الاجتماعية والاقتصادية التى تسعى الدولة لتحقيقها ٠ وقد اتجه التخطيط بدوره الى وضع النظام التعليمى والعمل على نشره وتعميمه من جهه ، وعلى تجديده وتطويره من جهة أخرى ٠

ويعد الأخذ بمبدأ التخطيط من أهم الممارسات التى صاحبت تحديـث وتطوير النظام التعليمى فى دولة الكويت على مدى أربعين عاما من ١٩٥٠ ـ ١٩٩٠ ٠ وقد لازم تطبيق التخطيط التربوى تغييرات كثيرة شملت العديد من

(*) كلية التربية الاساسية ـ الكويت ٠

جوانب النظام التعليمى ، الا أن البحوث والدراسات التى أجريت حـــول النظام التربوى فى الكويت لم توثق دور التخطيط فى تطوير هذا النظـــام وتجديده أو تبرز ما أسهم به التخطيط التربوى فى النقلة النوعية للتعليـــم العام بعد ما حقق النظام التعليمى نموه وانتشاره أفقيا فى أرجاء البـلاد ٠ وتحاول هذه الدراسة استجلاء جوانب هذه الاسهامات ، ومدى ما أمكـــن تقديمه من خلال عمل التخطيط التربوى لمواكبة حركة تطوير التعليم فى ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة ٠

مشكلة الدراسة :

من يتأمل الواقع التربوى فى مجتمع الكويت يلمح غياب الحديث عن التخطيط التربوى وجهوده فى تطوير النظام التعليمى بهذا البلد ، ومن يطلع على الأدبيات المتاحة حول النظام التربوى فى الكويت يجد أن كثيرا مـــن البحوث والدراسات عنه قد تناولت التخطيط التربوى كجزئية صغيرة دون تتبع لمسيرته أو رصد لدوره أو تفسير جهوده فى تطوير النظام التعليمى ٠

والحقيقة أن نمو التعليم وتطوره فى دولة الكويت كان نتيجة لسلسلة من تطبيقات التخطيط التربوى وممارساته التى رأيت أن من واجبى كباحثة رصدها وتوثيقها حفاظا على جهود علمية صاحبت مسيرة التربية وتطوير نظامها فى هذا الجزء من الوطن العربى ٠ وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى محاولة الاجابة على عدة تساؤلات هى :

١ ـ ما اسهامات التخطيط التربوى فى :

(أ) نشر التعليم وتعميمه ليخدم مجتمع الكويت النامى ٠

(ب) التطوير النوعى للنظام التعليمى فى الكويت على مدى أربعيـــن عامـــا ٠

(جـ) رفع كفاءة النظام التعليمى ٠

٢ ـ ما دور التخطيط التربوى فى التنمية البشرية وتأهيل العناصر البشرية فى المجال التعليمى التى احتاجتها التنمية الشاملة بالكويت ؟

٣ ـ كيف طور جهاز التخطيط التربوى من نفسه ليلتحم مع أجهـــزة

التخطيط الأخرى على مستوى الدولة والى أى مدى تطورت آليته ليواكب الاتجاهات الحديثة فى التخطيط ؟

أهمية الدراسة :

تأتى أهمية الدراسة من متابعة عدة جوانب هى :

١ - حاجة المجتمع الكويتى الى توثيق كل ما له علاقة بالنهضة التعليمية كجزء من تاريخه الحضارى ٠

٢ - حاجة المجتمع التربوى الى معرفة دور التخطيط فى تحديث النظام التعليمى وتطويره خلال مسيرته فى الفترة من ١٩٥٠ - ١٩٩٠ ٠

٣ - تبرز الدراسة دور التخطيط فى تطوير النظام التعليمى بالكويت فى ضوء ما قدمه الفكر التربوى من مفاهيم واتجاهات حديثة ٠

٤ - ندرة الدراسات التى تناولت دور التخطيط التربوى بعمق فى تطوير نظام التعليم بالكويت ٠

٥ - اثراء الأدبيات التربوية العربية بمصدر يرصد واقع التخطيط التربوى وجهوده الرامية الى تطوير التربية فى جزء من الوطن العربى ٠

هدف الدراسة :

تستهدف هذه الدراسة تتبع الدور البارز للتخطيط التربوى فى بعض مجالات النظام التعليمى ، ورصد اسهاماته فى تطوير هذا النظام على مدى أربعين عاما من ١٩٥٠ - ١٩٩٠ والقاء الضوء على العقبات التى صادفت مسيرته وأعاقت تكامل جهوده وتحقيق رسالته من الناحية التعليمية٠

مصطلحات الدراسة :

التخطيط التربوى : الوسيلة التى تتيح وضع مخطط منهجى لأوجه النشاط التربوى التى ينبغى الاضطلاع بها بغية تحقيق الأهداف التربوية فى حدود امكانات وتطلعات كل قطر فى سبيله نحو التنمية المستمرة (١) ٠

التنمية التربوية : تنمية الموارد البشرية وامكانات استخدامها على الوجه الأمثل ، وهذا من شأنه أن ينتج عنه امكانات كبيرة تفضى الى تأمين للربط بين نظم التعليم ومشكلات الأمية وتنمية المجتمعات المحلية بحيث يعزز

هذا الربط ويدعم الكفاءات فى مجالات التعليم مثل ترقية القيـــم الثقافية أو التفاعل الاجتماعى (٢) ٠

النظام التعليمى : يقصد به الجانب التنفيذى من النظام التربوى بدءا من وضع الخطط التربوية وتنفيذها عن طريق المعلم وانعكاساتها على المتعلم٠

الاهدار التربوى : حجم الفاقد فى التعليم نتيجة الرسوب والتســرب وترك المدرسة فى أى صف من الصفوف ولأى سبب من الأسباب (٣) ٠

التسرب : ترك المدرسة قبل انهاء مرحلة معينة من التعليم أو تـــرك المدرسة قبل انتهاء المرحلة الدراسية المقررة (٤) ٠

الرسوب : اخفاق المتعلم فى الوصول الى مستوى التحصيل الذى يؤهله للانتقال من صفه الى الصف الأعلى (٥) ٠

العمل المنتج : كل نشاط تعليمى يسمح باكتساب مهارات الانتـــاج عبر ممارسة النشاط المنتج المعنى (٦) ٠

حدود الدراسة :

تتحرك هذه الدراسة فى الحدود التالية :

١ ـ تقتصر على تقديم رصد لاسهامات التخطيط التربوى فى تطوير بعض مكونات النظام التعليمى بدولة الكويت فى الفترة من ١٩٥٠ ـ ١٩٩٠ كحدود زمنية حيث كان دور التخطيط التربوى دورا ضمنيا فى اطار التخطيط الشامل غير المباشر للعمل التربوى فى الفترة ما بين ١٩٥٠ ـ ١٩٦٢ ٠ أما فى الفترة من ١٩٦٢ ـ ١٩٨٥ فقد كان التخطيط التربوى جزءا من خطـــة وزارة التربية ٠ وقد بدىء بتنفيذ أول خطة تنموية من ضمن قطاع الخدمات التعليمية عام ١٩٨٥ ٠

٢ ـ تقتصر على تقديم هذه الاسهامات فى النظام التعليمى بدولـــة الكويت كحدود مكانية ٠

ملامح النظام التربوى فى الكويت :

ترجع بداية النظام التعليمى الحديث من الناحية التاريخية الى بداية الخمسينات عندما بدأت الكويت فى توفير خدمات التعليم الرسمى لكـل من

يعيش على أرضها · وتميز النظام التربوى فى الكويت بالتطوير والنمو المستمر · وينقسم السلم التعليمى فى الكويت الى ثلاث مراحل : المرحلة الابتدائية - المرحلة المتوسطة (الاعدادية) - المرحلة الثانوية ، ويقضى الطالب فى كل مرحلة من المراحل الثلاث أربع سنوات يتوجه بعدها بحسب مستواه الدراسى وميله الى احدى الكليات الأكاديمية بالجامعة أو الى احدى الكليات التطبيقية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب ·

وتسبق مرحلة التعليم العام مرحلة التربية قبل المدرسية التى يقضى فى رحابها كل طفل كويتى سنتين فى رياض الأطفال · ويأتى الانفاق على التعليم فى المرتبة الثانية بعد الكهرباء والماء من جملة مخصصات الانفاق فى الميزانية العامة لدولة الكويت · فقد بلغت ميزانية الانفاق على الكهرباء والماء ٧٣٨ مليون دينارا أى بنسبة (٦ر٢٣٪) من اجمالى الميزانية العامة للدولة بينما كانت مخصصات الخدمات التعليمية فى ميزانية الدولة ٣٥٠ مليون دينارا أى بنسبة (١٠٪) عام ١٩٨٤ (٧) ·

أولا : التوسع العمرانى ونشر التعليم وتعميمه :

كانت الكويت تسمى قديما بالمدينة الدولة ، اذ كان نصف لسكان يعيش فى العاصة الكويت ، ثم انتقل الثقل السكانى تدريجيا الى المناطق الجديدة التى تم انشاؤها بموجب مخطط التوسع العمرانى فى ضواحى مدينة الكويت وتنمية مدينتى الجهراء والأحمدى وقد صاحب هذا النمو العمرانى التوسع فى انشاء مناطق سكنية متكاملة تضم كافة الخدمات ، ومن بينها الخدمات التعليمية التى تغطى كافة المراحل التعليمية فى كل منطقة · وكان وراء هذا التخطيط العمرانى مخطط آخر يعنى بنشر التعليم وتعميمه تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص ، وتعكس أبعاده مجموعة الجداول التالية التى تبين التطور الكمى للتعليم ونموه وانتشاره ليشمل جميع المواطنين والمقيمين على أرض الكويت وذلك بدءا من الفترة ١٩٥١ - ١٩٨٩ ·

ولعله من الأفضل أن نقسم هذه الفترة الى أربع مراحل تغطى كل مرحلة منها عشرة سنوات ·

المرحلة الأولى : ١٩٥١ ـ ١٩٦١ ٠

جدول (١)

عدد المدارس وعدد الطلبة فى الفترة ما بين

١٩٥١ ـ ١٩٦١ (٨)

العام الدراسى	مدارس				النمو		الطلبة			النمو	
	رياض	بنين	بنات	مجموع	العدد	٪	بنين	بنات	مجموع	العدد	٪
١٩٥٢/٥١	—	٣٢	١٧	٤٩	٢٨	١٣٣	٥٥٩٥	٢٤٤٧	٨٠٤٢	٢٣٧٧	٧٢
١٩٥٥/٥٤	٢	٤٠	٣٢	٧٤	٢٥	٥١	١٠١٠٠	٥٢٠٠	١٥٣٠٠	٧٢٥٨	٩٠
١٩٥٨/٥٧	٦	٤٦	٣٩	٩١	١٧	٢٣	١٩٦٥١	١٠٧٦١	٣٠٤١٢	١٥١١٢	٩٩
١٩٦١/٦٠	٢٠	٥٩	٥٤	١٣٣	٤٢	٤٦	٢٧٦٨٩	١٧٤٥٩	٤٥١٥٧	١٤٧٤٥	٤٨

يتضح من جدول (١) أن فترة المرحلة الأولى شهدت تطورا فى عدد المدارس بمراحل التعليم العام الثلاثة : الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، فقد ارتفع عدد المدارس فى هذه المرحلة الى (١٣٣) مدرسة بعد أن كان عددها (٤٩) مدرسة فى بدايتها أى أن زيادة عدد المدارس فى الفترة مابين ١٩٥١ ـ ١٩٦١ كانت بنسبة ٤ر١٧١٪ ٠

كما يتضح من الجدول أيضا أن هذه الفترة شهدت انشاء رياض الأطفال لأول مرة فى تاريخ تعليم الكويت عام ٤٥/١٩٥٥ وتطور عددها تطورا سريعا بدأ بروضتين ليصل الى عشرين روضة فى نهاية هذه المرحلة٠

ويبين الجدول أيضا مدى انتشار التعليم بين الجنسين من واقع اقبالهم على الالتحاق بالمدارس ٠ فقد ازداد عدد البنين الى (٢٧٦٩٨) طالبا بعد أن كان عددهم (٥٥٩٥) فى العام الدراسى ٥١/١٩٥٢ أى أن الزيادة فى الفترة ما بين ١٩٥١ ـ ١٩٦١ كانت بنسبة ٣٩٥٪ أما عدد البنات قد ازداد عددهن الى (١٧٤٥٩) طالبة بعد أن كان عددهن (٢٤٤٧) طالبة فى العام الدراسى ٥١/١٩٥٢ ٠ أى أن الزيادة من الفترة مابين ١٩٥١ ـ ١٩٦١ كانت بنسبة ٥ر٦١٣٪ ويعنى هذا أن بداية انتشار التعليم بالنسبة للبنات كانت أكبر من البنين ٠ أما نسبة عدد الطلبة جميعهم فكانت ٥ر٤٦١٪ وهذه الزيادة تدل على اهتمام الدولة بانتشار التعليم وزيادة افتتاح المدارس فى خارج مدينة الكويت ، وقد صاحب هذا التطور تطورا فى ميزانية وزارة التربية لزيادة الخدمات التعليمية التى تقدم للطلبة كما فى جدول (٢) ٠

جدول (٢)

ميزانية وزارة التربية خلال الفترة ما بين ١٩٥١/٥٠ - ١٩٦١/٦٠

العام الدراسى	ميزانية التعليم بالدينار الكويتى	النسبة الى ميزانية الدولة
١٩٥١/٥٠	١٧٠ر٠٠٠	٢٧ر٥٪
١٩٥٣/٥٢	٢ر٤٠٠ر٠٠٠	٢٩ر٣٪
١٩٥٤/٥٣	٢ر٥٦٠ر٠٠٠	٣١ر١٪
١٩٥٥/٥٤	٣ر٨٢٥ر٠٠٠	٣٢ر٨٪
١٩٥٦/٥٥	٤ر٨٠٥ر٠٠٠	٢٥ر٨٪
١٩٥٧/٥٦	١٠ر٨٩٧ر٠٠٠	١٧ر٥٪
١٩٥٨/٥٧	١١ر٤٣٥ر٠٠٠	١٧ر٧٪
١٩٥٩/٥٨	١٤ر٥٢١ر٠٠٠	٢٠ر٣٪
١٩٦٠/٥٩	١٢ر٥٩٧ر٠٠٠	١٨ر٢٪
١٩٦١/٦٠	١٠ر٧٦٤ر٠٠٠	١٦ر٧٪

ويلاحظ من الجدول (٢) أن ميزانية الوزارة فى زيادة ملحوظة ٠ فقد ازدادت بنسبة ١٤٣٪ من العام الدراسى ١٩٥١/٥٠ الى العام الدراسى ١٩٦١/٦٠ ويلاحظ أن ميزانية العام الدراسى ١٩٦١/٦٠ قلت عن العام الدراسى ١٩٥٩/٥٨ ، وذلك يرجع الى فصل ميزانية الانشاءات عن ميزانية الوزارة ٠

ويمكننا القول هنا ، أنه قد ساد أسلوب العمل التخطيطى الكمى حيث كان الهدف الأساسى للدولة فى هذه المرحلة هو نشر التعليم على أوسع نطاق ممكن وتيسيره لكافة المواطنين والمقيمين وهيكله النظام التربوى فى جميع مناطق الكويت ٠ وربما كان ذلك على حساب التخطيط الكيفى ولكن كان لذلك مايبرره من وجهة نظر الباحثة فشغف المواطنين للتعليم وتعطشهم للمعرفة دفع الكثير منهم فى سن التعليم للالتحاق بالمدارس لرفع مستواهم الاقتصادى الا أن اتجاه المواطنين الى الانتقال من أعمال الغوص والابحار الى العمل فى الوظائف الحكومية التى اتيحت على نطاق واسع فى ذلك الوقت زاد من اقبالهم على التعليم لتبؤ هذه الوظائف ٠

جدول (٣)

عدد المدارس وعدد الطلبة الكويتيين وغير الكويتيين

فى الفترة ما بين ١٩٦١ ـ ١٩٧١ (١٠)

العام الدراسى	مدارس		طلبة			نسبة نمو
	عدد المدارس	النمو	كويتى	غ كويتى	المجموع	الكويتيين
١٩٦٢/٦١	١٣٢	—	٣٧٥٨٠	١١٦٥٤	٤٩٢٤٠	٧٦
١٩٦٥/٦٤	١٥١	١١٤	٥٦٣٦١	٢٠٤٠٥	٧٦٧٦٦	٧٣
١٩٦٨/٦٧	**١٧٨**	**١٣٥**	**٧٨٤١٥**	٢٩٠١٣	١٠٧٤٢٨	٧٣
١٩٧١/٧٠	٢١٠	١٥٩	٩٣٤٦٢	٣٩٨٤٤	١٣٣٣٠٦	٧٠

يتضح من جدول (٣) أن عدد المدارس بنمو مطرد ، فقد ازدادت أعداد المدارس فى العام الدراسى ١٩٦٢/٦١ الى العام الدراسى ١٩٧٠/١٩٧١ بنسبة ٥٩٪ ٠ كما تطور مجموع الطلبة من العام الدراسى ١٩٦٢/٦١ من (٤٩٢٤٠) طالبا وطالبة الى (١٣٣٣٠٦) طالبا وطالبة فى العام الدراسى ١٩٧١/٧٠ ٠ أى بزيادة نسبتها ٧ر١٧٠٪ ، كما يتضح من الجدول زيادة عدد الطلبة الكويتيين بنسبة ٨ر٥٩٪ فى الفترة مابين ١٩٦١ - ١٩٧١ ٠ وزيادة عدد الطلبة غير الكويتيين بنسبة ٩٠ر٢٤١٪ فى الفترة نفسها ٠ وهذا يدل على زيادة عدد الطلبة من غير الكويتيين وانتشارهم فى المدارس ٠

اتجهت الدولة فى هذه الفترة الى تطبيق التخطيط الكيفى الى جانب التخطيط الكمى والعمل على تطوير التعليم وتجديده بجانب نشره وتعميمه ٠

جدول (٤)

عدد المدارس وعدد الطلبة الكويتيين وغير الكويتيين

فى الفترة ما بين ١٩٧١ ـ ١٩٨٠ (١١)

العام الدراسى	مدارس		طلبة			نسبة نمو
	عدد المدارس	النمو	كويتى	غ كويتى	المجموع	الكويتيين
١٩٧٢/٧١	٢١٠	١٥٩	٩٣٤٦٢	٣٩٨٤٤	١٣٣٣٠٦	٧٠
١٩٧٤/٧٣	٢٦٥	٢٠١	١٦٨٤٢	٥٨١٠٩	١٦٤٩٥١	٦٥
١٩٧٧/٧٦	٣٥٥	٢٦٩	١٢٣٢٤٦	١٠٥٧٨١	٢٢٩١٢٧	٥٤
١٩٨٠/٧٩	٤٢٢	٣٢٠	١٤١٢٣٧	١٣٧٦٦٤٩	٢٧٨٨٨٦	٥١

يبين جدول (٤) أن نمو المدارس زاد بنسبة ٣ر٥٣٪ من العام الدراسى ١٩٧٢/٧١ الى العام الدراسى ١٩٨٠/٧٩ ، كما أن عدد الطلبة زاد بنسبة ٢ر١٩٪ ٠ ونلحظ كذلك من الجدول أن نسبة نمو الطلبة الكويتيين هى ١ر٥١٪ وذلك يرجع الى الزيادة الملحوظة فى اعداد الطلبة غير الكويتيين حيث ارتفع عددهم من (١٠٥٧٨١) طالبا وطالبة الى (١٣٧٦٤٩) طالبا وطالبة فى العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ ، ١٩٧٩/١٩٨٠ بالتوالى وبلغت نسبة زيادتهم عن هذه الفترة ٥ر٢٤٥٪ وذلك بسبب زيادة الوافدين للاسهام فى بناء الكويت ٠ وفى هذه المرحلة زاد اتجاه المسئولين فى وزارة التربية الى تطبيق التخطيط الكيفى وتطوير التعليم فى ضوء اتصال الكويت بالعالم الخارجى وعودة البعثات التعليمية بمخرجات بشرية متطورة ٠

جدول (٥)

عدد المدارس وعدد الطلبة الكويتيين وغير الكويتيين

العام الدراسى	مدارس		طلبة			نسبة نمو
	عدد المدارس	النمو	كويتى	غ كويتى	المجموع	الكويتيين
١٩٨٠/٧٩	٤٢٢	٣٢٠	١٤١٢٣٧	١٣٧٦٤٩	٢٧٨٨٨٦	٥١
١٩٨٣/٨٢	٤٨٢	٣٦٥	١٦١٤٠٧	١٦٤٤٩٩	٣٢٥٩٠٦	٥٠
١٩٨٦/٨٥	٥٥٩	٤٢٣	١٨١٦٤٤	١٧٥٥٢٥	٣٤٧١٦٩	٥١
١٩٨٩/٨٨	٦٠٧	٤٦٠	٢٠٣٤١١	١٦٣٢٤٩	٣٦٩٦٦٠	٥٥

يتضح من جدول (٥) الزيادة المطردة فى اعداد المدارس فقد بلغ عددها ٤٢٢ مدرسة فى العام الدراسى ١٩٨٠/٧٩ ثم تطور عددها الى ٦٠٧ مدرسة فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ أى بزيادة قدرها ١١٥ مدرسة خلال العشر سنوات وبنسبة ٨ر٤٣٪ كما ازداد عدد الطلبة من (٢٧٨٨٨٦) طالبا وطالبة الى (٣٦٩٦٦٠) طالبا وطالبة فى الفترة مابين ١٩٨٠/٧٩ ـ١٩٨٩/٨٨ وبنسبة ٥ر٣٢٪ ، أما نسبة زيادة الطلبة الكويتيين فبلغت ٤٤٪ ، ونسبة زيادة الطلبة غير الكويتيين بلغت ٦ر١٨٪ وهذا يعنى أن نسبة الزيادة فى الطلبة الكويتيين أكبر منها فى الطلبة غير الكويتيين ويرجع ذلك الى مدى انتشار التعليم بين المواطنين ٠

وقد بدأ فى هذه المرحلة تنفيذ أول خطة تنموية خمسية والتى تضمنت خطة قطاع الخدمات التعليمية ، مما أدى الى نقلة نوعية فى المنظومة التربوية ككل ٠ وقد حددت أهداف وسياسات تربوية واضحة وتركت الاجراءات لجهات التنفيذ لتحقيقها ٠

ويتضح من الجداول السابقة التى تبين تطور اعداد المدارس واعداد الطلبة من العام الدراسى ١٩٦٢/٦١ الى العام ١٩٨٩/٨٨ أن نسبة المتغيرات كما يلى :

- نسبة الزيادة فى اعداد المدارس بلغ ٦٣٠٪ ٠
- نسبة الزيادة فى اعداد الطلبة بلغ ٦٥١٪ ٠

كما أنه قد صاحب هذا النمو المطرد نمو فى الانفاق على التعليم ، وهذا مايوضحه الجدول التالى :

جدول (٦)
تطور ميزانية وزارة التربية خلال الفترة من
١٩٦٢/٦١ ـ ١٩٨٩/٨٨

العام الدراسى	ميزانية الخدمات التعليمية بالمليون	النسبة المئوية الى ميزانية الدولة
١٩٦٢/٦١	١١ر٤	٣٥ر٢
١٩٦٧/٦٦	٢٠ر٢	٢٥ر٥
١٩٧٢/٧١	٣٨ر٧	٢٣ر٥
١٩٧٧/٧٦	١١٨ر٥	٢٠ر٢
١٩٨٢/٨١	٢١٢	١٨ر١
١٩٨٧/٨٦	٣٧٢ر٢	١٣
١٩٨٨/٨٧	٤١٩ر٦	١٣ر٣
١٩٨٩/٨٨	٤٢٨ر٦	١٣ر٤

ويلحظ من جدول (٦) أن هناك تطورا ملحوظا فى ميزانية الوزارة ، فقد زادت من ١١ر٤ مليون دينار فى العام الدراسى ١٩٦٢/٦١ الى ٣٠٧ر٩ مليون دينار فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ اى بزيادة قدرها ٢٦٠ مرة ، وذلك يدل على اهتمام الدولة بالتعليم باعتباره السبيل الى التنمية الشاملة .

وقد كان للتخطيط التربوى فى مرحلة انتشار التعليم وتطوره كميا جهود كثيرة لم تخضع لحدود التخطيط المنهجى المتعارف عليها حاليا ، وكان هذا طبيعيا فى بداية نشأة النظام التعليمى وحاجته الى توجيه وتعاون كافة الأجهزة . ولكن بمفهوم التخطيط يمكننا حصر الجهود التى أسهم بها فى هذه المرحلة فى الجوانب التالية :

١ ـ متابعة مخطط النمو العمرانى للبلاد ، ووضع خطط انشاء المدارس الجديدة فى كل منطقة من المناطق السكنية ، وتحديد مستويات هذه المدارس : ابتدائى ـ متوسط ـ ثانوى ـ فى ضوء الكثافة السكانية لكل منطقة .

٢ - تحديد احتياجات المدارس الجديدة من المعلمين والمعلمات طبقا لمستوياتها ، وكذلك تحديد متطلبات تأثيثها وتجهيزها ٠

٣ - وضع خطط تنمية الأجهزة المعاونة وأجهزة الخدمات بالوزارة حتى يتحقق انتشار التعليم دون معوقات مادية أو بشرية ٠

وهكذا نجد أن التخطيط التربوى كان له دور فى تطوير التعليم وانتشاره معتمدا على المواد الخام اللازمة للتخطيط والتى تمثلت حينئذ فى البيانات الأولية ومعرفة الوقائع على الطبيعة ، وبعبارة أخرى أن التخطيط التربوى كان يتم فى مواقع العمل سواء فى الوزارة داخل الأجهزة الفنية أو فى المناطق السكنية بالمدارس ٠ وقد اتضح دور التخطيط فى نمو التعليم فى الكويت عن طريق :

١ - تقدير النمو الطلابى الذى يعد أساسا لاعداد كل ما يلزم هذا النمو من انشاء المدارس وتوزيعها بحسب المناطق السكنية ، واعداد الهيئة التدريسية والادارية والخدمات التعليمية الآخرى ٠

٢ - التأثير الموجه داخل العملية التعليمية مثل :

- معالجة مشكلة التوجه الى القسم الأدبى وزيادة أعداد الطلبة فى القسم العلمى ٠

- تنويع التعليم الثانوى عن طريق التخطيط لانشاء المدارس المهنية والفنية بحسب تقديرات خطة التنمية آنذاك ، والاتجاه بعد ذلك الى انشاء مدارس المقررات وتوجيه أعداد من الطلبة للدراسة فيها ٠

٣ - معالجة ظاهرة الرسوب والتسرب مما ينعكس على زيادة النمو الطلابى ٠

٤ - التخطيط للمشروعات الانشائية واعتمادها بموجب الخريطة المدرسية التى يضعها جهاز التخطيط ٠

ولكن ورغم هذه الجهود التى بذلت من قبل التخطيط التربوى لتحديد الأولويات والسياسات التربوية لتطوير التعليم ، الا أن بعض المشكلات قد استمرت لفترة من الزمن مثل الرسوب والتسرب ، وضعف مستوى الخريج،

وندرة بعض التخصصات الأدبية والعلمية الى جانب تكدس المناهج الدراسية . واستمر التخطيط التربوى فى بذل الجهود المتواصلة لمعالجة مثل هذه المشكلات فى ضوء الظروف الخاصة بالبلاد والتجارب العالمية المماثلة .

ثانيا : اسهامات التخطيط التربوى فى التطوير النوعى للنظام التعليمى

كان من الطبيعى أن يصحب نشر التعليم ، ونمو عدد المدارس واعداد المعلمين والغلبة فى مراحل التعليم العام ، تطورا نوعيا مبنيا على البحوث والدراسات والمشورة والخبرة العربية والعالمية . وقد وضع التخطيط التربوى فى أواخر الستينات وبداية السبعينات تصورا واضحا عن عملية التطوير الشامل التى يحتاجها نظام التعليم والتى يتناول أهداف التعليم ومناهجه بمعناها العريض ، وتتضمن رفع كفاءة التعليم وتنمية العلاقة بين التعليم والعمل المنتج واعداد وتدريب المعلمين ومن ثم تنمية التخطيط التربوى وتحديث وسائله وكوادره حتى يتهيأ له سبل الالتقاء مع التخطيط الوطنى لتحقيق أهداف التنمية الشاملة .

وقد سار تطوير نظام التعليم بدولة الكويت فى خطوط متوازية فرضتها الرغبة فى مواكبة الاتجاهات والتجديدات التربوية التى ظهرت على الساحة العربية ، واتصال بالعالم الخارجى نتيجة لقبولها عضوا فى المنظمات الدولية ، وتمكنها من استدعاء عدد من خبراء التربية فى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واليونسكو للاسهام فى تطوير مكونات النظام التعليمى .

ونعرض فيما يلى أبرز مجالات التطوير النوعى التى كان للتخطيط التربوى دور ملموس فى تحقيقها خلال الفترة من ١٩٥١ الى ١٩٨٩م .

١ - الأهداف التربوية :

مر وضع الأهداف التربوية العامة بدولة الكويت وتطويرها بمرحلتين أساسيتين بدأت الأولى منها أثر عقد مؤتمر المناهج العام عام ١٩٧٣ وحددت فى اطاره الأهداف العامة وأهداف المراحل ، ثم بدأت حركة ترجمة هذه الأهداف الى أهداف اجرائية وسلوكية يمكن عن طريقها تقويم المنهج ومخرجاته

فى كل مرحلة تعليمية لتكون أساسا لعمليات التطوير المنشود عند تصميم المواقف التعليمية المحققة للأهداف ٠

وكانت بداية المرحلة الثانية عام ١٩٨٢ وعندما اشتركت الكويت تحت مظلة مكتب التربية العربى لدول الخليج فى وضع الصيغة الموحدة لأهداف التربية على مستوى دول الخليج العربية ٠ ونتيجة لهذا الجهد تم صياغة الأهداف العامة وأسس المناهج وصياغة أهداف المراحل التعليميةوأهداف المواد الدراسية الموحدة فى دول الخليج العربيـة ، وتم البدء فى العمل بها عام ١٩٨٤ وكانت أساسا للمشروعات التربوية التى تضمنتها الخطة الانمائية للسنوات ٨٥ ـ ١٩٨٦ / ٨٩ ـ ١٩٩٠ ، كما كانت أساسا لتقويم النظـام التربوى الذى تم عام ١٩٨٦ م ٠

وكان التخطيط التربوى وراء العمل الذى تم فى هاتين المرحلتين : يضع المفاهيم والاحتياجات الخاصة بمطالب المجتمع من واقع الخطط الانمائيـة للدولة بين أيدى خبراء وضع الأهداف ، ويزودهم بالبيانات والمعلومـات الصادرة عن المؤسسات التربوية التى سبقت الكويت فى تجربة وضـع الأهداف وتوجيهات المنظمات الدولية والتربوية فى شأن اعادة صياغـة الأهداف التربوية ٠ واضافة الى هذا كله ، يشارك التخطيط هؤلاء الخبراء فى وضع اجراءات تطبيق هذه الأهداف فى مختلف مجالات المناهج ٠

٢ ـ المناهج الدراسية :

تعد عملية تخطيط المناهج عملية الانطلاق نحو التطوير النوعى للتعليم، وقد بدىء فى تطوير المناهج الدراسية بالكويت منذ عام ١٩٥٥/٥٤ عندما دعى الأستاذان اسماعيل القبانى ومتى عقراوى لتطوير التعليم ٠ وكـان لتقريرهما أبعد الأثر فى تنظيم مراحل التعليم العام ، وتجديد المناهج الدراسية وصياغتها بالشكل الذى يستجيب لمطالب المجتمع الكويتى فى مرحلة البنـاء حينئذ (١٣) ٠

وتوالت بعد ذلك عمليات التطوير فى ضوء مايتم التخطيط له محليـا وعربيا ، فشكلت لجنة عليا للخطط والمناهج الدراسية بتاريخ ١٩٧١/١١/١٧، وتم تنظيم المؤتمر العام للمناهج فى سبتمبر ١٩٧٢ لتقويم المناهج الدراسية (دراسات تربوية)

وبحث سبل تطويرها · وفى عام ١٩٧٤ أنشىء مركز بحوث المناهج لتطوير المناهج التعليمية بمضمونها الواسع بدءا بالأهداف الخاصة والخطط الدراسية، وذلك فى نطاق استراتيجية تطوير التربية العربية التى اعتبرت البحث أساسا لعمليات التطوير التربوى فى مجال المناهج وغيره من مجالات التعليم ·

وازداد دور التخطيط التربوى عمقا عندما أدخل تطوير المناهج تحت مظلة الخطة الانمائية الخمسية ٨٤/١٩٨٥ - ٨٩/١٩٩٠ (١٤) ، لتكون قادرة على تلبية احتياجات المجتمع التنموية والاجتماعية وقد تم التركيز على تنمية المهارات والخبرات العلمية والعملية عن طريق تضمين بعض الدراسات والتطبيقات العلمية والأنشطة الحرة التى تلائم مستوى لطلبة وحاجاتهم · ويتم من خلال التطوير تعزيز الجانب الآدائى والسلوكى فى صياغة الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية ·

وقد تضمن تطوير المناهج ما يلى :

- دراسة واقع المناهج الدراسية ومقارنتها بالاتجاهات الحديثة ·
- تعميق المنحى البيئى لمحتوى المنهج والنشاطات ·
- تعميق المنحى التطبيقى فى جميع عناصر المنهج ·
- ادخال مفاهيم حديثة فى المنهج ·
- ادخال العمل اليدوى فى بعض المناهج ·
- تطوير التقنيات التربوية وتدريب المعلمين على حسن استخدمها ·
- تطوير اعداد المعلم ورفع مستوى كفاءة الأداء عن طريق الدورات التدريبية ·
- تحقيق التنسيق الأفقى بين المجالات الدراسية فى كل صف من الصفوف الدراسية والتنسيق الرأسى بين المجالات الدراسية فى المراحل المختلفة وبين الصفوف الدراسية فى كل مرحلة ·

وقد صاحب تخطيط المناهج تطويرا نوعيا آخر فى مجال النشاط المدرسى والمكتبات المدرسية وادخال الحاسب الآلى · ولكن ورغم الجهود التى بذلت فى تطوير المناهج الدراسية الا أن ما تم عمله من قبل التخطيط التربوى لم يصل بهذه المناهج الى معالجة جميع مشكلات تطويرها وادخال تقنيات العصر فى اطار مضمونها ·

٣ - تنويع التعليم الثانوى :

كان التعليم الثانوى من المجالات الهامة التى أسهم التخطيط التربوى فى تطويرها بحيث يتم التنسيق بين حاجات المجتمع من فئات العمالة المطلوبة لتنميتها فى مختلف المستويات وبكافة القطاعات لأن أسلوب التخطيط التربوى وحده هو الذى يؤمن الأرتباط والتوافق على المدى الطويل بين النظام التعليمى ومطالب التنمية · وقد كانت بداية محاولات تنويع التعليم الثانوى عندما فتحت فصول اعداد المعلمين والفصول التجارية بالمدارس الثانوية عام ١٩٥٠ ، الا أن هذه المحاولة لم يكتب لها النجاح لضعف الاقبال عليها (١٦) ·

وفى العام الدراسى ١٩٥٧/٥٦ تم افتتاح المدرسة التجارية والثانوية الفنية للبنات ومعهدى اعداد المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية (١٧) · وقد استمر العمل بهذه المدارس حتى بداية تطوير التعليم الفنى فى ضوء توصية اليونسكو التى صدرت فى مؤتمره العام سنة ١٩٦٥ · وكان انشاء المدارس فى الكويت تحت مظلة التعليم الفنى والمهنى نقطة انطلاق أخرى لعمل التخطيط التربوى من أجل تنويع وتجديد التعليم الثانوى لتستجيب بعض مخرجاته للاتجاه نحو هذه المعاهد تلبية لمتطلبات التنمية الشاملة فى المجتمع · فقد دعا التخطيط التربوى الى التوجه الى تنويع التعليم الثانوى وادخال نظام المقررات فاتجهت وزارة التربية فى فترة السبعينات الى اعادة تنظيم التعليم الثانوى بحيث يجمع بين المناهج النظرية والتطبيقية والدراسات العملية وكسر الحواجز التقليدية بين فروع التعليم الثانوى الأكاديمية والفنية والمهنية وذلك عن طريق :

١ - تجريب نظام الفصول المتنقلة بالمرحلة الثانوية فى عدد محدود من المدارس ، الا أن مشكلات تنظيم المبنى المدرسى وعدم تجهيز قاعات الدرس بالشكل الملائم حالت دون استمرار هذه التجربة وتقرر ايقاف العمل بها (١٨) ·

٢ - استحداث نظام الساعات المعتمدة (المقررات) فى بعض المدارس الثانوية ، بحيث تضم المناهج الدراسية بعض المساقات الأكاديمية وأخرى عملية لتفسح المجال أمام كل طالب لدراسة المقررات التى تتفق مع ميوله

واتجاهاته واستعداداته · وبعد أن جرب هذا النظام فى مدرستين ثانويتين فقط وتم تقويمه ، سارت وزارة التربية فى طريق التوسع بمدارس نظام المقررات (١٩) ·

٣ - استحداث نظام الفصلين الدراسيين فى المدارس الثانوية العادية التى لاتطبق نظام المقررات حتى تتكافأ الفرص بين طلبة مدارس المرحلة الثانوية بكل النظامين : النظام العادى ونظام المقررات من حيث اعتبار أعمال السنة جزء أساسى فى تقويم المتعلم بهذه المرحلة (٢٠) ·

٤ - اجراء الدراسات والبحوث فى مجال التعليم النوعى · ويتضح من محاولات التجربة التى لجأ اليها التخطيط التربوى فى مجال تنويع التعليم الثانوى ، أنه بدأ يأخذ دوره الصحيح فى تخطيط التجديدات التربوية وتجريبها وتقويمها قبل تعميمها · وذلك من أجل استيعاب التجربة الجديدة ومايصاحبها من تغيير فى مسئوليات الأجهزة المشرفة والمنفذة ، وارتباط التجربة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والمحلية · ولكن مازال الأمر يحتاج الى اعادة نظر فاستمرار وجود الرسوب والتسرب فى المدارس الثانوية يدل على وجود ثغرات فى نظام التعليم الثانوى ، والحاجة الى تنويع مساراته وفتح هذه المسارات والعمل على ملائمتها مع مسارات التعليم الفنى بحسب احتياجات التنمية الشاملة فى البلاد ·

ثالثا : جهود التخطيط التربوى فى رفع كفاءة النظام التعليمى :

كان للتخطيط التربوى دورا بارزا فى رفع كفاءة النظام التعليمى ومن هذه الجهود :

١ - خفض معدلات الاهدار التربوى :

واجهت النظام التعليمى بدولة الكويت مشكلة الاهدار التربوى (الرسوب، والتسرب) التى تواجهها كافة النظم التعليمية فى دول المنطقة · وقد عهد الى التخطيط التربوى بدراسة المشكلة وتحديد أبعادها · وكان عليه أن يتصدى لها ، لما لهذه المشكلة من أثر سلبى على التنمية التربوية حيث تؤدى الى انخفاض معدلات التدفق فى صفوف ومراحل التعليم المختلفة ، واعاقة التوسع الكمى وتقليل المخرجات ومضاعفة المشكلات الناجمة عن فروق السن داخل المدرسة ، اضافة الى مضاعفة تكلفة التعليم ·

وقد اعتبر أمر مواجهة مشكلة الهدر فى التعليم أحد مستهدفات الخطط التنموية المعتمدة وبخاصة الخطة التنموية للسنوات ٨٤/١٩٨٥ - ٨٩/١٩٩٠ ولذا عمد التخطيط التربوى الى ابراز هذه المشكلة من خلال الاحصـــــاءات والبيانات التى مهدت لدراستها لاستخلاص العوامل المؤدية الى ايجاد الحلول المناسبة لها · بالاضافة الى تحديد السياسات التربوية التالية :

- تحسين العملية التعليمية بما يزيد من تدفق التلاميذ ·
- معالجة أسباب التسرب ·
- ترشيد معدلات التلاميذ للمدرس وذلك بتعديل المعايير ومعدلات الأداء لهيئة التدريس ·

وقد حدد التخطيط التربوى بعض الاجراءات التى يجب أن تتم حتى يتقلص الهدر فى التعليم من مثل : توجيه لجان تطوير المناهج لأهمية الحرص على عمليات التطوير فى اطار تحقيق التكامل بين المجالات الدراسية ، واجراء بعض الدراسات التربوية ، من مثل : مشكلة الغش ، التعثر الدراسى ، جدوى الدراسات العملية ·

ويتتبع حجم هذه المشكلة كما أبرزها التخطيط التربوى فى العام الدراسى ٨٤/١٩٨٥ والعام الدراسى ٨٨/١٩٨٩ ، وكما يعرضها جدول (٧) ·

جدول (٧)

الاهدار التربوى فى المراحل التعليمية الثلاث

للعام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ والعام ١٩٨٩/٨٨ (٢١) نسبة مئوية

العام الدراسى	المرحلة الابتدائية			المرحلة المتوسطة			المرحلة الثانوية		
	رسوب	تسرب	اجمالى	رسوب	تسرب	اجمالى	رسوب	تسرب	اجمالى
١٩٨٥/٨٤	٨	٥ر٠	٨ر٥	٩ر١	٣ر١	١٣ر٢	١٠ر٣	٢٢ر٤	٣٢ر٧
١٩٨٩/٨٨	٧ر٥	٢ر٠	٧ر٧	١٢ر٦	٣ر٦	١٦ر٢	٢٥ر٢	١٤ر٦	٣٩ر٨

نجد أن هذه المعطيات الاحصائية تشير الى :

١ - انخفاض معدل الاهدار التربوى فى المرحلة الابتدائية من (٥ر٨٪) الى (٧ر٧٪) وهذا يشير الى حقيقة الجهود التى بذلها التخطيط التربوى فى تجسيد هذه المشكلة أمام المسئولين ومتخذى القرارات ، مما حدا بهم الى تشكيل اللجان المختصة للتفكير فى الأساليب التى يجب اتباعها بهدف تخفيض نسبة الاهدار التربوى · فقد قام المسئولون فى التعليم الابتدائى بتنفيذ السياسات التى تؤدى الى تقليص الهدر فى التعليم من مثل : اجراء دراسات اجتماعية ونفسية بهدف تعرف حاجات الأطفال واشباعها ، وعقد لقاءات وندوات لأولياء الأمور ، ولقاءات دورية مع المعلمين لتزويدهم بالخبرات والمعلومات اللازمة واجراء مزيد من الدراسات التربوية والنفسية حول حالات التعثر الدراسى ·

٢ - ارتفاع معدلات الاهدار التربوى كلما تقدمنا فى السلم التعليمى كما حدث فى المرحلتين المتوسطة والثانوية على التوالى فى العامين الدراسيين ١٩٨٥/٨٤ ، ١٩٨٩/٨٨ من (٢ر١٣٪) الى (٢ر١٦٪) ومن (٧ر٣٢٪) الى (٨ر٣٩٪) · رغم الجهود المبذولة فى مجالات تطوير المناهج الدراسية ، ومعالجة الرسوب والتسرب ، وتوجيه الخدمة النفسية الى المدارس والتوسع فى نظام المقررات الا أن النتائج جاءت عكس الأهداف والتوقعات فى الخطة ، وربما يرجع ذلك الى تكدس المناهج الدراسية ، واستمرار تطبيق طرق التدريس التقليدية ، وغياب الرعاية الأسرية ·

٣ - ظهرت فى المرحلة الثانوية أعلى نسب الرسوب التى وصلت الى (٣ر١٠٪) فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ وقد أرتفعت فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ · ويرجع ذلك الى تطبيق المناهج المطورة فى هذه المرحلة ، واستخدام أساليب حديثة فى التقويم ، اضافة الى تعاون البيت ومؤازرته لجهود المدرسة ·

٤ - وجدت فى المرحلة الثانوية أعلى نسب التسرب حيث وصلت الى (٤ر٢٢٪) فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ و (٦ر١٤٪) فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ويرجع ذلك الى الأسباب التربوية والاجتماعية والاقتصادية التى أشرنا اليها من قبل · وقد ظهرت أقل نسبة فى المرحلة الابتدائية حيث

بلغت (٥ر٪) فى العام الدراسى ٨٤/١٩٨٥ و (٢ر٪) فى العام الدراسى ٨٨/١٩٨٩ ، ويرجع ذلك الى التشدد فى تطبيق قانون التعليم الالزامى ، اضافة الى الوعى الأسرى بأهمية التعليم ٠

وعلاجا لهذه المشكلة فانه لابد من اعادة دراسة أسبابها واعتبارها كأحد الجوانب الهامة فى تطوير المناهج الدراسية بحسب الحاجات العقلية للطلاب ، الأخذ بالأساليب الحديثة فى اعداد المعلم وتدريبه ، الاستعانه بالتقنيات التربوية الحديثة ، تنويع التعليم الثانوى وفتح مساراته على التعليم الفنى ، التوسع فى الخدمات التعليمية والتربوية والارشادية ، هذا الى جانب عقد ندوات التوعية لأولياء الأمور واشراكهم فى علاج المشكلة ٠

القضاء على مشكلة الأمية :

واجهت الكويت مشكلة الأمية ـ كغيرها من دول العالم النامى ـ التى تعد بلا شك آفة اجتماعية تعيق المجتمع عن التقدم والتنمية ٠ وترتبط هذه المشكلة بمشكلة الاهدار التربوى لأن التعليم النظامى وبخاصة المرحلة الابتدائية فيه ستمون باستمرار أعداد الأميين وتقلل من فاعلية الجهود المبذولة فى هذا الشأن ٠ وقد أثبتت الدراسات أن المتسرب من الصفوف الأربعة الأولى فى المرحلة الابتدائية سرعان مايرتد الى الأمية بعد عامين من تركه للدراسة(٢٢)٠

وجاءت جهود الكويت ازاء مشكلة محو الأمية فى اطار التنمية الشاملة التى يكون فيها الانسان هو الغاية وهو الوسيلة ، وانطلاقا من الشعور بأهمية الدور الكبير الذى يلعبه الكبار فى مختلف مواقعهم الاجتماعية ٠ وقد بدىء فى مواجهة الأمية منذ الخمسينات ٠ كما أصدرت وزارة التربية قانون التعليم الالزامى لسنة ١٩٦٥ (٢٣) ، فاصبح التعليم الزاميا مجانيا لجميع الكويتيين من ذكور واناث منذ بداية المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة المتوسطة ٠

قد أكد التخطيط التربوى على ضرورة القضاء على الأمية واعتبار ذلك أحد أهم أهداف الخطط التنموية ٠ وقد جاء ذلك ترجمة عملية للمرسوم الأميرى رقم ٤ لسنة ١٩٨١ بشأن القضاء على الأمية التى وجد أنها تتفشى بين المواطنين بنسبة ٤ر٢٦٪ بحسب احصاءات عام ١٩٨٥ (٢٤) ٠

وكانت أبرز المشروعات والبرامج التى تضمنتها الخطة التربوية لهذا الغرض مايلى :

١ ـ تطوير برامج محو الأمية ومناهجها بما فيها اعداد مواد تعليمية متطورة تلبى الحاجات التربوية والنفسية للأميين ، وبما يتلاءم مع ترغيبهم فى الاستمرار بالتعليم ومنعهم من الارتداد الى الأمية ، وقد تضمن التطوير الجوانب الآتية :

ـ انتاج مواد تربوية جديدة ٠
ـ اصدار أدلة عملية فى مجال تدريس محو الأمية وتعليم الكبار ٠
ـ تزويد المراكز باجهزة تقنيات جديدة ٠
ـ عمل دورات تدريبية خاصة بمعلمى الكبار ٠
ـ تعميم المنهج التطبيقى مثل الدروس العملية وتزويدهم بالخبرات الفنية والمهارات التى تعينهم على حل مشكلاتهم ٠
ـ تعزيز الدراسات والبحوث فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار ٠

اضافة الى بعض الجهود مثل :

ـ العمل على خلق ارادة سياسية تجعل مشكلة الأمية قضية وطنية وذلك بتشكيل لجنة وطنية يرأسها وزير التربية تضم ممثلين عـــن بعض المؤسسات الحكومية والقطاعات الأهلية لرسم السياسات العامة لمحو الأمية وأعتماد خطط العمل المعدة من التخطيط التربوى ومتابعة تنفيذها وتنسيق الجهود بين الجهات المشاركة ٠

ـ الحد من مشكلة التسرب فى التعليم الأساسى لكى تسد أحد روافد الأمية ٠

ـ وضع برامج لمن محيت أميتهم للعمل على دفعهم الى مواصلة التعليم لكى لايرتدوا الى الأمية مرة أخرى ٠

ـ زيادة الاستعانة بأجهزة الاعلام فى محو الأمية وتوعية الرأى العام وتضمينها بعض البرامج التليفزيونية والاذاعية التى تحث الأميين علـــى مستقبل الأمة بالاضافة الى اعداد برامج تعليمية بالاتفاق مع مؤسسة الانتاج البرامجى المشترك ٠

واتضحت جهود التخطيط التربوى فى علاج مشكلة الأمية أكثر من غيرها من المشكلات حيث ساند جهودها القرار السياسى والاهتمام القومى بضرورة القضاء على الأمية ، اذ انخفضت بالفعل نسبة الأمية الى (٣ر١٢٪) حسب احصاءات عام ١٩٨٩ (٢٥) · وهذا يدل على الاتجاه الايجابى مع مستهدفات الخطة التربوية بشأن مشكلة الأمية التى تدعو الى تهيئة اذر من التعليم والثقافة العامة لتنمية هذه الفئة من السكان ثقافيا واجتماعيا ، للافادة منها بتربية جيل جديد من المواطنين ، والمشاركة فى الانتاج الفاعل للتنمية الوطنية ·

ولكن حتى هذه النسبة تعتبر كبيرة الى حد ما فى مجتمع الكويت الذى يهتم بتعليم أبنائه · وارتفاع هذه النسبة يدل دلالة قاطعة على أن الجهود المبذولة مازالت دون المستوى ، وأنه يجب على التخطيط التربوى أن يعمل بأساليب جديدة ليقود العملية التربوية فى التغلب على هذه المشكلة عن طريق :

- الحملات الشعبية بمشاركة جهود وطنية تتمثل فى كليات التربية والجمعيات النسائية وغيرها ·
- زيادة برامج الحملات الاعلامية وتكثيفها لجذب المواطنين الى التعليم المستمر ·

تنمية العلاقات بين التعليم والعمل : -

اتجهت الكويت فى نظامها التعليمى منذ البداية الى التنمية الوطنية التى هدفها ومحورها الأساسى الانسان الكويتى ، لذا تركز عمل التخطيط التربوى فى ربط التعليم بالعمل وجعله ركيزة من ركائز التعليم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية ، مستمدا خطوط عمله من مصادر التحول العالى فى تطوير التربية وانعكاسها على التربية العربية والتى تمثلت فى :

- خطة اليونسكو متوسطة الأمد ١٩٧٧ - ١٩٨٢ والتى كان مضمونها «أن التربية لكى تسهم فى التنمية اسهاما فعالا ينبغى بدنيا العمل » (٢٦)·
- قرارات مؤتمر وزراء التربية والتخطيط العرب الذى عقد فى أبو ظبى سنة ١٩٧٧ بشأن ضرورة تكثيف الجهود الرامية الى توجيه التعليم

نحو عالم العمل ، واعطاء الاهتمام الأكبر الى العمل المنتج باعتباره عاملا من عوامل تحسين انتاجية النظم التعليمية (٢٧) ٠

ـ قرارات مؤتمر اليونسكو الذى عقد فى بلجراد سنة ١٩٨٠ وكان موضوعه الرئيسى العمل المنتج ، والتى أكدت على ضرورة تدعيم الصلة بين التربية والعمل المنتج (٢٨) ٠

وتعتبر تجربة الكويت فى دمج العلم بالعمل تجربة محدودة بـــدأت بأدخال الدراسات العملية فى برامج التعليم الثانوى والتعليم المتوسط فى العام الدراسى ٧٤/١٩٧٥ ٠ الا أن هذه التجربة تعبر عن دور ايجـــابى للتخطيط التربوى عندما خطط لانعقاد الحلقة الدراسية حول «تكامل التعليم الثانوى والتعليم الفنى (٢٩) » بالتعاون مع مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية والتى كان لأوراق العمل المقدمة اليها أبعد الأثر فى رسم صورة المستقبل للتعليم الثانوى فى صيغته الجديدة ومباشرة العمل فى انشاء معاهد التعليم الفنى والتقنى بالكويت لتحقيق مجموعة من الأهداف منهـــا :

١ ـ اكتشاف المبادىء الأساسية المتعلقة بالانتاج ٠
٢ ـ فرض استخدام التقنيات الحديثة ٠
٣ ـ تعويد الطلبة على دنيا العمل ٠
٤ ـ اعطاء الطلبة المعارف والمهارات التى من شأنها تحسين الانتاج٠
٥ ـ تقارب العمل اليدوى مع العمل الفكرى وازالة التعارض بينهما ٠
٦ ـ تنمية المجتمع وذلك بزيادة الصلة بين المدرسة والمجتمع واشراك المتعلمين فى خدمة المجتمع ٠
٧ ـ اختصار البعد بين التعليم العملى والتعليم النظرى ٠
٨ ـ تعريف الطلبة بأساسيات العمل المنتج واحترام هذا العمـــل وتقدير القائمين عليه ٠
٩ ـ تنمية شخصية المتعلم وعدم عزله عن الحياة وعن دنيا العمل ٠

وقد أسهم جهاز التخطيط التربوى بدور مؤثر فى هذا المجال حيـــث وضع استراتيجية جديدة لربط التعليم بالعمل وذلك ضمن :

- ادخال خبرة العمل فى مناهج المدارس الابتدائية والمتوسطة ٠
- تمهين مناهج التعليم الثانوى ٠
- نظام المقررات ووظيفة التعليم لازالة الهوة التى تفصل المدرسة عن دنيا العمل ٠
- اسهام التربية فى تبديل القيم وفى تعزيز اخلاقيات العمل (٣٠) ٠

كما أسهم التخطيط التربوى فى كثير من الدراسات والبحوث التى استهدفت وصل التربية بالعمل المنتج وكان لها أعمق الأثر فى تأهيل جيل من الطلبة منطلقا فى تعلمهم نحو المجالات التى تخدم التنمية ٠

ولكن مازال دور التخطيط قاصرا فى هذا المجال ، لذا يمكن أن يكون للتخطيط دور أكثر فاعلية عن طريق وضع خطة متكاملة لتنويع التعليم الثانوى وفتح مسارات فنية كالتعليم الصناعى والزراعى والتجارى والتمريض والفندقة وغيرها ، وتكوين اللجان الفنية المتخصصة لوضع خطط عمل تحقق بموجبها الأهداف والسياسات واعداد المناهج والبرامج وتحديد اللوائح والنظم ٠

تطوير مخرجات العملية التعليمية :

لقد درج الطلبة الكويتيون على الاتجاه الى الدراسات الانسانية والاجتماعية كنتيجة لمسار ثقافة المجتمع العام ٠ وكان الاستمرار فى اتجاه الطلبة الى هذه الدراسات دون تدخل التخطيط التربوى فى تعديل اتجاهاتهم سيؤدى الى خلل فى مخرجات التعليم ويباعد بينها وبين احتياجات التنمية من جهة وبين الموازنة فى الاحتياجات العلمية والنظرية من جهة أخرى ٠

وكان العام الدراسى ١٩٦٩/٦٨ الذى وجهت فيه اللجنة العليا للتوجيه والتخطيط التربوى بشأن توجيه الطلبة الى الدراسات العلمية والتقنية أثرا كبيرا فى ظهور بعض التحولات ٠ وكان لجهود اللجان الفنية فى البحوث والتخطيط أثر واضح فى اعداد المشروعات الجديدة نحو تنويع التعليم بعد المرحلة الثانوية وتقويم الأوضاع الراهنة بهدف التحسين والتطوير (٣١) وفى العام الدراسى ١٩٧١/٧٠ وضعت خطة علمية لطلبة القسم العلمى وذلك لادخال نظريات جديدة وصناعات حديثة وطرق تدريس جديدة وتدريب

المعلمين عليها · ثم تدخل التخطيط التربوى وبجدية أكثر نتيجة لارتفاع نسبة الاقبال على الفرع الأدبى ·

واتجه التخطيط التربوى الى معالجة هذه الظاهرة تحقيقا لأحد أهداف الخطة التربوية ١٩٨٥/٨٤ - ١٩٩٠/٨٩ وهو تغيير اتجاه الطلبة نحـــو الدراسات العلمية لأنها الخطوة الأولى التى تمهد للدراسات الجامعية فى الكليات العلمية والتكنولوجية التى تحتاج البلاد الى مخرجاتها ·

وفى هذا الاطار حددت الخطة التربوية اسقاطاتها المستقبلية ليصل عدد المنتسبين الى الفرع العلمى من الطلبة الكويتيين فى نهاية عام ١٩٨٩ الى (٦٠٪) من مجموع طلبة المرحلة الثانوية (٣٢) ·

وتحقيقا لهذا الهدف عمل المخططون على وضع برامج تحث الطلبة على الالتحاق بالأقسام العلمية هذه البرامج هى :

١ - ارشاد الطلبة وتوجيههم لتكوين اتجاه ايجابى نحو الدراسة فى المجال العلمى ·

٢ - توفير الطاقات البشرية والامكانات المادية والأجهزة التقنيـــة لتسهيل العملية التعليمية فى المجال العلمى ·

٣ - تشكيل لجان لتطوير المناهج العلمية وربطها بالحياة العمليـــة والمواقف الحياتية لكى تصبح أكثر اتصالا بالواقع الذى يعيش فيه الطالب، وفى المقابل قامت جامعة الكويت بتعديل سياسة وقواعد القبول فى الكليات العلمية بحيث يسمح بقبول الحاصلين على (٦٢ر٤٪) فى امتحانات الثانوية العامة (القسم العلمى) ، فى حين رفعت نسبة القبول فيها بالنسبة للحاصلين على الثانوية العامة (القسم الأدبى) الى (٦٨ر٢٪) ·

ونتيجة لهذه الجهود زاد عدد المنتسبين من الطلبة الكويتيين فى القسم العلمى بالمدارس الثانوية فبلغ (٣٤٣٨) فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ أى بنسبة (٥٦٪) مقارنة بـ (٢٥٥٦) فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ أى بنسبة (٣٣ر٥٪) فى حين قل عددهم فى القسم الأدبى فبلغ فى العام الدراســـى ١٩٨٩/٨٨ (٣١٢١) أى بنسبة (٤٤٪) مقارنة بـ)٣٢٥١) أى بنسبة (٦٦٪) فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ (٣٣) · وبالنظر الى هذه الأرقام نجد أنه وعلى

الرغم من زيادة نسبة الملتحقين بالقسم العلمى الا أنها مازالت ضئيلة لاتفى بحاجات المجتمع الكويتى النامى الذى يحتاج الى طاقات علمية ، ولاتتواكب مع معطيات العصر الذى يعتمد على العلم والتكنولوجيا · ويمكن للتخطيط التربوى أن يكون له دور أكثر فاعلية فى هذا المجال وذلك عن طريق وضع خطة محكمة للترغيب فى القسم العلمى يشارك فى وضعها وتنفيذها مع مؤسسات المجتمع من مثل المؤسسات العلمية والصناعية والتجارية والزراعية والاعلامية ·

رابعا : دور التخطيط فى التنمية المهنية للمعلمين ·

ان أى اصلاح للتربية وأى تعديل بمسارها ينطلق من المعلم فهو الأساس فى بدء مرحلة الاصلاح ، فالعناية باعداده وتدريبه والعمل على حل مشكلاته، والارتفاع بمستواه الاقتصادى والاجتماعى هى الركائز الأساسية التى ينبغى أن يقوم عليها أصلاح النظام التعليمى بفلسفته ومناهجه ووسائله وبنيته وبالتالى اصلاح المجتمع وتطويره (٣٤) ·

وقد قوبل التوسع فى القاعدة التعليمية بالكويت ، والزيادة الكبيرة فى اعداد الطلبة بشدة الحاجة الى المعلمين وخاصة الوطنيين منهم · وقد كان توفير المعلم الكويتى مطلبا حيويا منذ بدء انتشار التعليم لأنه عنصر هام فى استقرار القوى العاملة بهذا المجال ، كما أنه أحد المدخلات الرئيسية للنظام التعليمى · ومن هنا كان على التخطيط التربوى ن يعمل على تحقيق هذا المطلب الوطنى والوفاء باحتياج الكويت من المعلمين والمعلمات الوطنيين · واتجهت جهود التخطيط فى البداية الى ايجاد برامج المعلمين التى ترتكز على اعداد أعداد كبيرة منهم للتخفيف من الاعتماد على المعلمين الوافدين · وبدىء بتطوير الفصول الملحقة بالمدارس الثانوية لاعداد المعلمين والتى كانت قد أنشئت فى عام ١٩٥٣/١٩٥٤ لتصبح معاهد مستقلة لتأهيل المعلمين والمعلمات فى عام ١٩٦٣/٦٢ ·

وعاد التخطيط التربوى مرة أخرى لينبه الى ضرورة الارتفاع بمستوى اعداد المعلم الوطنى بعد أن تحقق انتشاره فى المرحلة الابتدائية وفى جزء من مدارس المرحلة المتوسطة وأصبح شرط القبول بدور المعلمين والمعلمات هو الحصول على الثانوية العامة كحد أدنى ··

وتوالى بعد ذلك الاهتمام بمؤسسات اعداد المعلم الوطنى نتيجـــة لحاجات البلاد المتزايدة اليه · فانشئت كلية التربية بجامعة الكويت فى العام ١٩٨٢/٨١ وتطورت الدراسة بمعهد المعلمين لتصبح أربع سنوات بدلا من سنتين وسميت بكلية التربية الأساسية تبعا للاستراتيجية الجديدة التى بدأتها الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ ·

وهكذا أصبح اعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة وتدريبه على أحـدث المستجدات يحظى باهتمام متزايد من التخطيط التربوى · وأصبح تطوير المؤسسات والنظم القائمة على اعداده وتدريبه مطلبا علميا وهدفا رئيسيا تسعى اليه الدولة ·· والجدول التالى يبين تطور اعداد المعلمين الكويتيين من الفترة ١٩٦٢/٦١ ـ ١٩٨٩/٨٨ ·

جدول (٨)

تطور أعداد المعلمين بمراحل التعليم العام خلال الفترة من ٦٢/٦١ - ١٩٨٩/٨٨ (٣٥)

العام الدراسى	كويتى	غ كويتى	المجموع	النسبة المئوية
١٩٦٢/٦١	١٠٧	٢٤٣٢	٢٥٣٩	٤
١٩٦٥/٦٤	١٨٠	٣٦٨٣	٣٨٦٣	٥
١٩٦٨/٦٧	٣٦٩	٥٠٨٩	٥٧٢٨	١١
١٩٧١/٧٠	٢١٦٦	٥٩٥٠	٨١١٦	٢٧
١٩٧٤/٧٣	٤١٥٤	٥٧٣٢	١١٦٨٦	٣١
١٩٧٧/٧٦	٤٩٣٩	١٣٠٨٥	١٧٠٢٤	٢١
١٩٨٠/٧٩	٥٣٩٩	١٤٩٦٧	٢٠٣٦٦	٢٧
١٩٨٣/٨٢	٦٩٩٣	١٦٨٩٩	٢٣٨٩١	٢٩
١٩٨٦/٨٥	٩١٠٢٥	١٦٧٥٢	٢٥٨٧٧	٣٥
١٩٨٩/٨٨	١١٨٥٩	١٥٩٧٢	٢٧٨٣٤	٤٣

يتضح من هذا الجدول نسبة الزيادة فى اعداد المعلمين الكويتيين من الفترة ١٩٦٢/٦١ - ١٩٨٩/٨٨ فقد بلغت ١٠٩٢ر٤٠٪ ومدى ماحققه التخطيط التربوى فى تنمية العنصر البشرى الوطنى فى مجال التعليم كما ونوعـا ٠

أما الجانب الآخر ، فهو تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيا ٠ والتدريب أثناء الخدمة ليس قضية كيفية بل هو جزء من منهج الدولة العلمى حيث أكـدت الخطط التنموية على التدريب والتزام المؤسسات والوزارات بوضع وتنفيذ برامج لتدريب العاملين ضمن خطة سنوية مسبقة يتحدد بموجبها البرامـج التدريبية اللازمة لهم ٠

وقد شهدت السنوات الأخيرة تطورات كمية ونوعية فى مجال تدريب المعلم شملت تنظيم التدريب وأجهزته ومحتواه وأساليبه وبرامجه مما كان له أبعد الأثر فى تطوير فاعلية المعلم وتنمية خبراته التى انعكست على لعملية

التربوية ككل ، وأكدت على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة تأكيدا لمبدأ التنمية المستمرة لقطاع من أهم قطاعات القوى البشرية الوطنية ٠

وقد بدىء بتدريب المعلمين وبخاصة من كان منهم دون مستوى الكفاية المهنية المطلوبة وذلك للسرعة فى توفير التعليم للجميع ولكثرة المستجدات التربوية ، ونظرا للتغيرات والتعديلات التى تطرأ على المناهج الدراسية المقررة من أجل أن تكون هذه المناهج مسايرة للمتغيرات والاكتشافات الحديثة فى عالم التقنيات التربوية ٠

وهناك بعض الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال تدريب المعلمين فى الكويت من مثل دراسة أجراها فريق من مركز البحوث التربوية أوصت بعمل دراسة ميدانية حول تصميم بطاقة المتابعة الميدانية للمعلمين وتشخيص حاجاتهم التدريبية وتقويم أثر التدريب على المتدربين (٣٦) ٠ وفى دراسة أخرى لتقويم الدورات التدريبية ، استخلص الباحثون أن أهداف هذه الدورات لاتتفق والاحتياجات الحقيقية للمتدربين وأن برامجه تتركز على الجوانب النظرية (٣٧) ، كما أجريت دراسة خاصة بمتابعة ميدانية للمتدربين فى أثناء الخدمة وكانت أهم نتائجها أن التدريب يساعد المتدربين على اعداد الاختبارات التحصيلية ، وتحليل نتائج الامتحانات ، وتشخيص المستوى التحصيلى للتلاميذ (٣٨) ٠ وقد مر تدريب المعلمين بعدة مراحل :

المرحلة الأولى : بدأت فى العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢ ٠ وكان التفتيش (التوجيه الفنى) هو الذى يقوم باعداد وتنفيذ الدورات التدريبية لتكييف المعلمين الجدد على التدريس وفقا للنظام التربوى المتبع فى الكويت ٠

المرحلة الثانية : صدر أول قرار وزارى بتاريخ ٦٧/١٠/١٦ ينص على انشاء مراقبة البحث والتنسيق الفنى ٠ وبادر بعقد دوراته فى بعض المدارس ثم وجه التخطيط التربوى الى ضرورة الانتباه الى تدريب المعلمين وذلك بانشاء مقر دائم للتدريب ٠ وبالفعل تم افتتاحه فى ١٩٧٤/٩/١ واستمر الى عام ١٩٧٦ ٠ ثم عاد التخطيط التربوى ينبه الى عملية التدريب وطالب المسئولين بانشاء ادارة خاصة للتدريب ٠

المرحلة الثالثة : ان التفكير الجاد والحديث للتدريب أثناء الخدمة بدأ

فى هذه المرحلة حيث تم اصدار قرار وزارى فى عام ١٩٧٧ بوضع تنظيم واضح للدورات التدريبية وحددت طرق تقويم المعلمين فى هذه الدورات.

وقد كانت نقله أخرى حيث وجه التخطيط التربوى الأنظار الى ضرورة رسم سياسة وخطط تدريب المعلمين ووضع معايير توضح الحاجة الى تدريبهم. وصدر قرار وزارى عام ١٩٧٩ ينظم عمليات التخطيط والاختيار وتنمية القوى البشرية العاملة لوزارة التربية وتحويل المراقبة الى ادارة تنمية القوى البشرية . وقد افتتح المقر الجديد عام ٨٧/٨٦ المزود بأحدث التجهيزات اللغوية والأجهزة الحديثة .

ولكن يؤخذ على برامج التنمية المهنية للمعلم أنها مازالت تنفذ بطرق تقليدية بسبب كثرة أعداد المتدربين وقلة أعداد المدربين المتخصصين . لذا يتحتم على التخطيط التربوى وضع خطة مطورة بالتعاون مع ادارة تنمية القوى البشرية وكليات التربية فى اطار تنظيم برامج تدريبية أو الانتقال الى أماكن العمل لتدريب المعلمين فيها .

مراحل تطور التخطيط فى الكويت

لقد اقتضت مرحلة النمو الحضارى فى البلاد تطور التخطيط التربوى ليكون وسيلة لتنظيم التعليم تنظيما علميا يضمن حصول أفراد المجتمع على حاجاتهم من التعليم ، وحصول المجتمع نفسه على احتياجاته من الكفاءات البشرية . وفى هذه الأثناء أخذ دور التخطيط التربوى يتسع ليتعرف على فئات القوى البشرية التى تحتاجها خطط التنمية على المدى القريب والمدى البعيد ، ومن ثم يضع البرامج والمشروعات التربوية التى يمكن تنفيذها فى اطار الخطط الخمسية لقطاع الخدمات التعليمية . وبصفة عامة يمكننا تصنيف المراحل التى مر بها التخطيط التربوى باعتباره جزءا من التخطيط العام على النحو التالى :

المرحلة الأولى : فترة تأسيس مجلس الانشاء والتنمية الاقتصادية عام ١٩٦٠ وكان من مهامه تخطيط التعليم مع جهات أخرى لسد حاجات البلاد من العناصر البشرية .

المرحلة الثانية : انشاء مجلس التخطيط عام ١٩٦٢ ، وكان من

صلاحياته تشكيل لجان تخطيط فى كافة الوزارات تسمى فى كل وزارة لجنة تخطيط ويعتبر ذلك بداية وجود التخطيط التربوى بشكله المنهجى فى وزارة التربية · وقد وضع المجلس مشروعات الخطة الخمسية ١٩٦٨/٦٧ - ٧١/ ١٩٧٢ ·

وفى هذه الأثناء أنشىء مجلس التربية برئاسة وزير التربية لبحث قضايا التعليم وأساليب التربية ومخططاتها · وشكلت لجنة عليا للتوجيه والتخطيط التربوى برئاسة وزير التربية مهمتها مناقشة القضايا التربوية والفنية واعداد البحوث التربوية ·

المرحلة الثالثة : تكملة انشاء وزارة التخطيط عام ١٩٧٦ والتى تميزت باعتماد التخطيط على البحث والدراسات ، وعلى قواعد المعلومات الاحصائية وقواعد البيانات السكانية وانعكس ذلك على الجوانب التنظيمية لجهاز التخطيط التربوى والجوانب الفنية فى عمله والمستمدة من الخطة التنموية ١٩٧٧/٧٦ - ١٩٨١/٨٠ ، ثم خطة ١٩٨٢/٨١ - ١٩٨٦/٨٥ وذلك لبناء الهيكل الاقتصادى والاجتماعى للكويت الحديثة والتى تضمنت بالطبع خططا تربوية لتساير النهضة الشاملة التى عمت البلاد علما وفكرا وأسلوبا لتتواءم وروح العصر وتتلاحم مع خطط التنمية · ألا أنه لم يقدر لتلك الجهود التخطيطية أن تحظى بما كان مأمولا منها فى السير فى قنوات التنفيذ والمتابعة بحيث تحقق النتائج المرجوة · وشعرت الوزارة بأهمية أساليب التخطيط طويلة الأجل وأسلوب الخطط الخمسية وضرورة اعداد برمجة للمشروعات المطلوبة ، لذلك صدر فى هذه المرحلة عام ١٩٧٩ التنظيم الخاص بادارة التخطيط والمتابعة · وفى عام ١٩٨٣ أعيد تنظيم جهاز التخطيط التربوى وتحديد اختصاصاته وتغير مسمى الادارة ليصبح ادارة التخطيط (٤٠) ·

وجاء العام ١٩٨٥ ليمثل انطلاقة جديدة فى جهود الدولة فى التخطيط الوطنى ، فشهدت الكويت أول خطة انمائية خمسية للسنوات ١٩٨٦/٨٥ - ١٩٩٠/٨٩ تأخذ طابع الالزام لتحقيق بعدا حضاريا للتحديث والتطوير والتنمية · وكان أهم مايميز هذه الخطة هو اهتمامها ببناء الانسان الكويتى بتركيزها على التعليم والتدريب والبحث العلمى فى محور متكامل يضمن ترابط التخطيط التربوى والتنمية الشاملة · وفور صدور القانون مدت الخطة

خطوطها لتحرك جميع القوى التى يمكن أن توظف الامكانات البشرية والمادية للانطلاق نحو تحقيق مستهدفاتها ٠

وبعد عام ١٩٨٥ زاد اتجاه التخطيط الى تطبيق المنحى الكيفى ، الذى اقتضى تطوير مختلف مكونات النظام التعليمى بما يساعد على حل المشكلات التربوية والوصول بالنظام التربوى الى مستوى أفضل ٠ وكاد بالفعل أن يبدأ بتنفيذ الخطة الانمائية الخمسية للسنوات ١٩٩١/٩٠ - ١٩٩٥/٩٤ فى ضوء الأهداف والاحتياجات المرحلية ومستويات النمو التى بلغتها الخطة الخمسية السابقة ٠٠ ولكن حدث الغزو العراقى على الكويت فى الثانى من أغسطس ١٩٩٠ وتعطلت كل الخطط التربوية ٠ كان لوجود جهاز لتخطيط التربوى فى توجيه عملية تخطيط التعليم الى المسار حيث قام بما يلى :

١ - تشكيل لجان اعداد الاطار العام للخطط الخمسية بناء على تقويم الوضع الراهن للعملية التربوية وبناء السياسات العامة ٠

٢ - تحديد مشروعات التطوير النوعى والاشتراك فى اللجان الفنية للاسهام فى هذا التطوير ٠

٣ - تخطيط وبرمجة وتنفيذ مشروعات التطوير الكمى ٠

٤ - تكوين فرق عمل لمتابعة مدى التزام أجهزة الوزارة بالأهداف والسياسات والخطط التربوية وبالقوانين والقرارات الصادرة فى ذلك ٠

٥ - اجراء دراسات سكانية وطلابية وتحديد الاحتياجات من الأبنية المدرسية ٠

٦ - اعداد دراسات تنويعية عن الأوضاع التربوية من خلال العمل المشترك لمختلف ادارات وأجهزة الوزارة من حيث التطور الكمى والكيفى للنظم التربوية ٠

وقد صدرت خطة الاصلاح والتنمية ١٩٩٣/٩٢ - ١٩٩٥/٩٤ بعد أن مرت الكويت بمحنة الاعتداء الغاشم على أراضيها لازالة ما خلفة هذا العدوان من دمار مادى ومعنوى ٠ وتنبت الخطة الخمسية عدة تطلعات من أبرزها المشروعات المتبقية من الخطة السابقة ومشروعات أخرى جديدة ٠

ومن خلال تنمية التخطيط لنفسه وتطوير آلياته واجه بعض المعوقات التى حدت من فاعلية هذه التنمية ومن هذه المعوقات :

١ ـ عملية التخطيط واتخاذ القرارات :

يعد التخطيط التربوى ـ كما هو معروف القاعدة الأساسية التى ينبغىأن تنطلق منها القرارات العليا ، الا أن عدم وجود الزام والتزام من جانب متخذى القرارات نتيجة حدوث بعض التغيرات فى السياسات العليا التى تحدث أثناء تنفيذ الخطة يفسح المجال بادخال بعض التغيرات على جوانب التنفيذ الأمر الذى اضطر معه التخطيط الى تكوين لجان جانبية لعمل التعديلات الآتيـــة المطلوبة · وفى دراسة عن واقع التخطيط التربوى فى الكويت وجدت أن هناك مشكلة القيادة التربوية بين التغير السريع والبقاء الطويل حيث ان التغيير غالبا مايؤدى الى الحاجة الى البدء من جديد ببيان أهمية التخطيط ودوره ، أما من حيث البقاء الطويل فيكون عائقا للتنمية اذا لم تتنامى لديها أهميـة العمل التخطيطى أو حين تتخذ هذه القيادة مواقف شخصية تجاه العاملين فى مجال التخطيط (٤١) ·

وفى الوقت ذاته ، وجد أنه ليس هناك الزام فى تنفيذ الخطط التربوية· فاذا انتقلنا الى الميدان لاحظنا أن هناك بعض المتغيرات التى تجعل المنفذين غير ملزمين الزاما كاملا بما جاء فى الخطط التربوية ، وللتغلب على هـذه المشكلة يجب أن يبـــرز التخطيـط ويثبـــت دوره وأجـــــراء ما يلـــزم لتنفيذ ماتتوصل اليه الخطط التربوية ، وان تتضمن السياسات التربويـــة استراتيجية واضحة لأبعاد دور التخطيط والتزام كافة الجهات بترجمة هذه الاستراتيجية الى خطط عمل ·

٢ ـ الصعوبات المادية والبشرية التى واجهت عمليـــات التخطيـط التربوى :

واجهت العمليات التنفيذية للتخطيط التربوى بعض الصعوبات فيمـا يتعلق بالنواحى المادية والبشرية ، وقد حدت الصعوبات من فاعلية التخطيط التربوى فى ميدان التطبيق لأنها تمس عن قرب الآثار الملموسة والنتـائج المتوقعة من ورائه · ومن أبرز هذه العقبات :

(أ) ضعف نظام المعلومات : ان نقطة البداية فى التخطيط التربوى هى المعلومات والاحصاءات التى تتوافر له عن حركة نمو المجتمع والقوى التى يتطلبها هذا النمو على المدى القريب والبعيد ، ولابد من ضمان تدفقها بواسطة نظام آلى متقدم للمعلومات مستخدما أحدث التقنيات فى هذا المجال · وعلى الرغم من وجود مركز آلى للمعلومات بوزارة التربية الا أن امكانات هذا المركز كانت أبطأ من أن تتضمن النظم والبرامج التى تقوم على تحليل الاحصاءات والمعلومات الخام والخروج منها بالمؤشرات التربوية المطلوبة ، وأضعف من أن ترتبط بقواعد المعلومات والاحصاءات التى تملكها وزارة التخطيط وتحتوى على الاحصاءات السكانية ومايتعلق بها من بيانات ديموجرافية واحصاءات العمالة فى مجالات انشطتها · وقد عمل التخطيط التربوى فى ظل هذا الوضع معتمدا على نظام تقليدى محدود للمعلومات التربوية ولمحاولة جمع ما يحتاجه من بيانات واحصاءات من هنا وهناك · وقد خضع هذا النظام فى سيره لعوامل بشرية ومادية كثيرة هى فى النهاية أضعف من أن نسميها نظاما ، وأبعد من أن نطلق على ممارستها وانجازتها معلومات ومؤشرات تناسب حاجات التخطيط التربوى ، ولهذا عانى التخطيط التربوى بالكويت من عدم توافر الخصائص اللازمة للمعلومات والبيانات المطلوبة كقاعدة يمكن الاعتماد عليها فى العملية التخطيطية مثل : الدقة ، والموضوعية ، والحداثة ، وسرعة الوصول الى المعلومات وتكاملها وشمولها ·· الخ ·

وقد خلصت دراسة تقويم النظام التربوى الى أن مخرجات النظام الاحصائى لا تيسر القيام بتحليل رصين لنمو النظام التربوى فى المستقبل، سواء فيما يتصل بأعداد الطلبة المسجلين أو أعداد المعلمين أو الأبنية المدرسية، أو فيما يتصل بتدفق الطلبة الى النظام التعليمى داخله وخارجه وفيما يتصل بالهدر والفاقد أو غير ذلك (٤٢) ·

كما واجه التخطيط التربوى صعوبة الحصول على المعلومات والبيانات المختلفة عن السياق الاجتماعى والاقتصادى وبخاصة مايتعلق منها بالدالة الراهنة للنظام التربوى أو الاسقاطات المستقبلية · وعلى سبيل المثال احتياجات الميدان من المعلمين والتى تبنى على أساس أعداد المتوقع وجودهم فى مراحل التعليم لم يكن تقديرا صحيحا ، حيث لم يؤخذ بالحسبان أعداد

المعلمين المتقاعدين وبخاصة المعلمات وسياسات الاحلال وغيرها ٠٠ وهذا يفسر لنا اعتماد المخططين على البيانات والاحصاءات فقط دون اجـــراء دراسات نوعية عن الظروف التى تتحكم فى اعداد المعلمين المستقبلية ٠

ويمكن حل هذه المشكلة عن طريق انشاء نظام معلومات تربوية موسع يصل الى تخزين واسترجاع كافة المعلومات التربوية من والى المنـــاطق التعليمية والمدارس حتى يستفيد منه كافة العاملين فى الحقل التربوى مـــن واضعى السياسات والمخططين والمنفذين ٠

(ب) انخفاض مستوى كفاءة الجهـاز الفنى للتخطيط التـربوى :

واجه الجهاز الفنى للتخطيط مشكلة عدم توافر العنصر البشرى المـــدرب والمستقر فى العمل التخطيطى حيث أدى عدم استقرار هذه العناصر الـى ضعف مستوى أدائها وعدم اكتسابها رصيدا من الخبرات الذى يؤهلهـــا لاستيعاب الأساليب الحديثة والتقنيات الجديدة واستخدامها بكفاءة ٠ وواجه أيضا قلة توافر الأجهزة التقنية الحديثة التى تستخدم فى العمليات المصاحبة للتخطيط ، فمعظم عملياته اعتمدت على النظم التقليدية ، اضافة الى ضعف التنسيق الأفقى ووجود الحواجز بين الجهاز الفنى للتخطيط التربوى وبين الأجهزة التنفيذية فى الوزارة ، مما وسع الهوة التى تفصل بين المخططين والمنفذين ، وذلك لعدم وجود دائرة اتصالات سليمة بين جهاز التخطيـــط التربوى ومتخذى القرارات من جهة ، وعدم وجود هذه الدائرة بينه وبيـــن الأجهزة المنفذة للخطة التربوية من جهة أخرى ٠

وقد كشفت نتائج الدراسة التى أجريت عام ١٩٨٧ بهدف تقـــويم جهاز التخطيط التربوى عما يلى (٤٣) :

- وجود اختناقات واضحة فى سير العمليات بين المستويات التنظيمية المكونة لجهاز التخطيط التربوى ٠
- انخفاض مستوى الجودة والدقة فى العمل داخل الجهاز ٠
- عدم استخدام القوى العاملة بالجهاز بالكفاية المطلوبة ٠
- عدم تحديد الاختصاصات تحديدا دقيقا سواء بالنسبة للعاملين فى الوحدات المختلفة أو فيما بين المراقبات والأقسام التابعة للادارة ٠
- ضعف مشاركة المنفذين فى وضع الخطة ٠

وترى الباحثة أن لمعالجة هذا الضعف لابد من دراسة احتياجات جهاز التخطيط التربوى فنيا واداريا والعمل على تطوير تجهيزاته الفنية ، واستقطاب بعض الكفاءات المتخصصة فى التخطيط سواء بالعمل الدائم أو المؤقت وحفزهم ماديا ومعنويا وارسال بعض الكفاءات الى دورات خارجية وداخلية لاكتساب المزيد من الخبرات التخطيطية والوقوف على المستجدات فى هذا المجال لتهيئة الكوادر البشرية اللازمة لهذا العمل ، اضافة الى ابراز دور هذا الجهاز اعلاميا ٠

(ج) ضعف دور مؤسسات المجتمع فى العملية التخطيطية : ان مسار التخطيط التربوى المقترن بالنظام التربوى يحتم تنظيم العلاقات بين أجهزة التخطيط ومؤسسات المجتمع بحيث يبدأ التخطيط عمله من القاعدة الصحيحة التى تعود اليها مخرجات النظام التربوى ٠ وفى ظل هذه الحقيقة واجهت الكويت مشكلة ضعف العلاقات القائمة بين التخطيط التربوى وبين مؤسسات المجتمع الكويتى ٠ فجهاز التخطيط اعتمد على مايحمله من معلومات واحصاءات جاهزة حول هذه المؤسسات ومن ثم جاءت محتويات التخطيط من مخرجات التعليم دون اتصال مباشر بهذه المؤسسات لمعرفة حقيقة الوضع التعليمى ٠ وتعانى الكويت كغيرها من الدول النامية من ندرة الدراسات التى تتعلق باحتياجات السوق من القوى العاملة مما جعل التخطيط التربوى يقدر احتياجات السوق على أسس هى أقرب الى الحدس منها الى الأساليب العلمية ، أو هو يعمل على تخرج اعداد من الخريجين فى التخصصات المتوفرة لديه دون النظر الى الحاجات الاقتصادية للمجتمع (٤٤) ٠

وللتغلب على هذه المشكلة يمكن زيادة مشاركة مؤسسات المجتمع لوزارة التربية فى تخطيط العملية التعليمية وتكامل العمل الميدانى فى التربية مع عمل هذه المؤسسات حتى تشارك فى اعداد المواطن الذى يلبى فعلا حاجة المجتمع ٠

٣ ـ صعوبة تنفيذ المشروعات التربوية :

مثلما واجهت عمليات التخطيط بعض المشكلات التى أشرنا اليها كان من الطبيعى أن تنعكس هذه المشكلات أيضا على تنفيذ مشروعات الخطة التربوية ٠ وقد ازدادت هذه المشكلات عن سابقتها بأنها تمتد الى أطراف

العلاقة المشتركة بين الأجهزة التى تقوم بتنفيذ هذه المشروعات ، ولعل أبرز هذه المشكلات مايلى :

(أ) ضعف الارتباط بين المنفذين والمخططين : نادت الاتجاهات الحديثة فى التخطيط التربوى بضرورة اشتراك منفذى الخطة فى وضعها ، لكى يستفاد بما لديهم من تغذية راجعة وملحوظات ميدانية لاتتوافر لغيرهم من المخططين وصانعى القرارات · وقد لوحظ أن فئات المنفذين لم يشاركوا مشاركة فعلية فى وضع الخطط وتحديد أهدافها نتيجة لعدم دعوتهم للمشاركة فى مثل هذه الأعمال حيث اتسم التخطيط بطابع مركزى تركز عند قمة الهرم التخطيطى مما حال دون الاستخدام الأمثل للعناصر البشرية فى قاعدة النظام التربوى · كما لوحظ أن الخطة نفذت بطريقة تقليدية ارتبطت بممارسة تربوية لدى المنفذين وقد لجأ هؤلاء الى اضافة بعض التغييرات الشكلية والمسميات الجديدة وبقيت الممارسات التقليدية كما هى مما أعاق العمل التخطيطى وحرمه من الجدية والموضوعية ·

ويمكن التغلب على هذه المشكلة عن طريق اشراك المنفذين فى وضع الخطة ورسم أهدافها ، وتحديد سياساتها حتى يشعروا بأنهم جزء منها ويعملون على تنفيذها بجهود علمية مخلصة ·

(ب) ضعف التنسيق بين الأجهزة المعنية بالتنفيذ : لكى يؤدى التخطيط التربوى دوره فى خدمة المجتمع ملبيا الحاجات الفعلية لمؤسساته لابد وأن يكون هناك تنسيق بين أجهزة الدولة المعنية بالتنفيذ · الا أنه لوحظ أن هذا التنسيق بين الأجهزة فى الكويت اتسم بالضعف سواء داخل الوزارة أو خارجها وبخاصة تنفيذ المشروعات التربوية ، ويرجع ذلك لعدة أسباب من أهمها :

★ تعدد مصادر البيانات على مستوى الدولة ، أدى الى وصول هذه البيانات متناقضة فى بعض الأحيان والحد من الاستفادة منها على النحو المطلوب ·

★ عدم وفاء البيانات المتصلة بحاجات القوى العاملة والمستمدة من الخطة الاقتصادية للدولة بجميع حاجات التخطيط التربوى ·

★ ضعف التنظيم والتنسيق بين تخطيط التعليم العام وتخطيط لتعليم العالى فيما يختص بحاجات القوى العاملة ومتطلبات سوق العمل ٠

ويمكن التغلب على هذه المشكلة عن طريق التنسيق بين الجهات المعنية سواء داخل الوزارة أو خارجها من خلال وجود نظام يوضح العلاقة ويحددها كى تنساب المعلومات والأعمال وتتدفق بسهولة وتتوحد مصادر اتخاذ القرار وانسياب العمل بين مختلف الجهات ٠

ومما لاشك فيه أن لهذه المعوقات تأثيراتها السلبية على مسار التخطيط التربوى ، ويعتقد أن هذه المعوقات أن ظلت على ماهى عليه فانها سوف تحد من فاعلية التخطيط وتمنعه من الاسهام الفاعل فى عملية التنمية ٠ وليس المقصود بهذا بالطبع التماس المبررات لقصور التخطيط التربوى عن الوفاء بالآمال المعقودة عليه وانما تسليط الضوء على هذه العقبات ٠

خاتمة :

ان التوجه العام فى الدولة فى بناء جيل جديد من أبناء الكويت ، واعتمادها على النظام التربوى فى بناء هذا الجيل يزيد من مسئولية و ضعى السياسات التربوية والمخططين ولكى تكون انطلاقة النظام التعليمى على أساس صحيح فانه لابد من استعراض جهود التخطيط التربوى فى الفترة الماضية ، وما أسهم به فى تطوير هذا النظام ، وما أخفق فى تحقيقه نتيجة العقبات التى اعترضت مسيرته وحدت من فاعليته فالدروس المستفادة من هذه الرحلة كثيرة فى تطوير آليات التخطيط التربوى ليكون فعلا على مستوى مسئوليات المرحلة القادمة ، وبحيث يكون أداة للاصلاح التعليمى المنشود واحداث التغيرات المطلوبة فى كيان التعليم ووظيفته فى ظل الاتجاهات التربوية الجادة التى تسود معظم دول العالم ٠

الهـــوامش

١ ـ اليونسكو ـ قسم السياسة التربوية والتخطيط · متطلبـــات التخطيط التربوى · الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ص ٢٦ ·

٢ ـ شيفابه ، فينا ياغوم وآخرون · التنمية المتكاملة للموارد البشرية والتخطيط التربوى · مستقبليات ، مج ٩ ، عدد ١٩٨٩/١/٦٩ ص ٩ ·

٣ ـ مكتب التربية العربى لدول الخليج · الاهدار التربوى فى التعليم العام بالدول الأعضاء · اعداد مهنى محمد ابراهيم · الرياض : المكتب ، ١٩٩٠ ـ ص ١٧ ·

٤ UNESCO — Evaluation of Wastage in Primary Education in The World 1970 - 1980. Paris 1980.p. 53.

٥ ـ مصدر سابق ·

٦ ـ اليونسكو · ادخال العمل المنتج فى التعليم / ترجمة انطوان خورى · التربية الجديدة ، س ٨ ، عدد ٢٣ ، مايو / أغسطس ١٩٨١ ·

٧ ـ الكويت ، وزارة الاعلام · الكويت حقائـق وأرقـــام ١٩٨٤ ، ص ١٠٠ ·

٨ ـ الكويت ، وزارة التربية ـ ادارة التخطيط · تطور التعليم فى دولة الكويت ، ١٩٨٩ ص ١٠ ·

٩ ـ الكويت ، وزارة التربية ـ ادارة التخطيط ، المصدر السابق ، ص ١٨ ·

١٠ ـ الكويت ، وزارة التربية ـ ادارة التخطيط ، المصدر السابق ، ص ١٨ ·

١١ ـ الكويت ، وزارة التربية ـ ادارة التخطيط ، المصدر السابق ، ص ١٨ ·

١٢ ـ الكويت ، وزارة التربية ـ ادارة التخطيط ، المصدر السابق ، ص ١٨ ·

١٣ - اسماعيل القبانى ومتى عقراوى · تقرير عن التعليم فى الكويت دائرة المعارف ، ١٩٥٥ ، ص ١١ ·

١٤ - الكويت ، وزارة التخطيط ·الخطة الانمائيةالخمسية ٨٤/٨٥ - ٨٩/١٩٩٠ ·

١٦ - الكويت ، وزارة التربية · التقرير السنوى ٥٦/١٩٥٧ ·

١٧ - الكويت ، وزارة التربية · مصدر سابق ·

١٨ - الكويت ، وزارة التربية · التقرير السنوى ٧٢/١٩٧٣ ·

١٩ - الكويت ، وزارة التربية ، التقرير السنوى ٧٤/١٩٧٥ ·

٢٠ - الكويت ، وزارة التربية · التقرير السنوى ٨٧/١٩٨٨ ·

٢١ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط · الحالة الدراسية للطلبة للسنوات ٨٨/١٩٨٩ ·

٢٢ - مكتب التربية العربى لدول الخليج · مسيرة محو الأمية وتعليم الكبار فى دول الخليج العربى - الرياض : ١٩٨٤ ·

٢٣ - الكويت ، القانون رقم (١١) لسنة ١٩٦٥ فى شأن التعليم الالزامى·

٢٤ - الكويت ، وزارة التخطيط · المجموعة الاحصائية السنوية ١٩٨٥ ·

٢٥ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط ·احصاءات تطور التعليم ١٩٨٩ ·

٢٦ - اليونسكو · الخطة متوسطة الآمد ١٩٧٧ - ١٩٨٢ · باريس : اليونسكو ١٩٧٧ ·

٢٧ - مؤتمر وزراء التربية والتخطيط العرب ، أبو ظبى : مارس ١٩٧٧· باريس : اليونسكو ، ١٩٧٨ ·

٢٨ - اليونسكو · المؤتمر العام ، الدورة ٢٦ ، بلجراد ١٩٨٠ · ورقة العمل الرئيسية حول العمل المنتج فى التربية ·· باريس : اليونسكو ، ١٩٨٠ ·

٢٩ - الحلقة الدراسية حول التنسيق والتكامل بين التعليم الثانوى والتعليم الفنى ، الكويت : ١٩٨٧ ·

٣٠ - اليونسكو · ادخال العمل المنتج فى التعليم / ترجمة انطوان خورى ، التربية الجديدة ، س ٨ ، عدد ٢٣ ، مايو / أغسطس ١٩٨١ ص ٩١ ·

٣١ - الكويت ، وزارة التربية · التقرير السنوى ١٩٦٩/٦٨ ·

٣٢ - الكويت ، وزارة التربية · الخطة التربوية لعام ١٩٨٠/٧٩ ·

٣٣ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط · احصائية التعليم ١٩٨٩ ·

٣٤ - مكتب التربية العربى لدول الخليج · ندوة اعداد المعلم فى دول الخليج العربى ، قطر ٧ - ٩ يناير ١٩٨٤ - الرياض : المكتب ، ١٩٨٥ ·

٣٥ - الكويت ، وزارة التربية - مصدر سابق ، ١٩٨٩ ·

٣٦ - الكويت ، مركز البحوث التربوية · تقويم الدورات التدريبية وأثر التدريب على المتدربين اعداد يوسف سعادة وآخرين · الكويت : وزارة التربية ، ١٩٨٥ ·

٣٧ - الكويت ، مركز البحوث التربوية · دراسة تقويمية للدورات التدريبية أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين / اعداد يوسف سعادة وآخرين · الكويت : وزارة التربية ، ١٩٨٥ ·

٣٨ - الكويت ، مركز البحوث التربوية · المتابعة الميدانية للمبتدئين أثناء الخدمة / اعداد يوسف سعادة وآخرين · الكويت : وزارة التربية ، ١٩٨٦ ·

٣٩ - علم الدين الخطيب · واقع تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بدولة الكويت · (بحث مقدم الى المؤتمر العلمى الثانى حول اعداد المعلم - الاسكندرية ، ١٩٩١) ·

٤٠ - مجلس التعاون لدول الخليج العربية · بحوث ندوة التخطيط المتكامل بين دول مجلس التعاون الخليجى ، دبى : ١٤ : ١٦ فبراير ١٩٨٧· الكويت : المعهد العربى للتخطيط ، ١٩٨٨ ، ص ١٣٨ - ١٤١ ·

٤١ - جاسم محمد الحمدان · التخطيط التربوى فى دولة الكويت :

أهميته وواقعه · (بحث مقدم الى المؤتمر التربوى الحادى والعشـــرين ، ابريل ١٩٩٢) ·· الكويت جمعية المعلمين الكويتيين ، ١٩٩٢ ·

٤٢ ـ الكويت ، وزارة التربية · تقويم النظام التربوى فى دولة الكويت، ١٩٨٧ ·

٤٣ ـ الكويت ، وزارة التربية · مصدر سابق ١٩٨٧ ·

٤٤ ـ يعقوب الشراح · مستقبل التخطيط التربوى من منظور عربى ـ خليجى · (بحث مقدم الى المؤتمر التربوى الحادى والعشرون ، ابريل ١٩٩٢ ، الكويت : جمعية المعلمة الكويتية ، ١٩٩٢ ·